

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАУКИ И
ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник научных трудов по материалам
Международной научно-практической конференции

Часть I

30 сентября 2013 г.

**АР-Консалт
Москва 2013**

УДК 000.01

ББК 60

Н34 Проблемы развития науки и образования: теория и практика:

Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2013 г. В 4 частях. Часть I. Мин-во обр. и науки - М.: «АР-Консалт», 2013 г.- 159 с.

ISBN 978-5-906353-46-7

ISBN 978-5-906353-47-4 (Часть I)

В сборнике представлены результаты актуальных научных исследований ученых, докторантов, преподавателей и аспирантов по материалам Международной заочной научно-практической конференции «Проблемы развития науки и образования: теория и практика» (г. Москва, 30 сентября 2013 г.)

Сборник предназначен для научных работников и преподавателей высших учебных заведений. Может использоваться в учебном процессе, в том числе в процессе обучения аспирантов, подготовки магистров и бакалавров в целях углубленного рассмотрения соответствующих проблем.

УДК 000.01

ББК 60

ISBN 978-5-906353-47-4 (Часть I)

Сборник научных трудов подготовлен по материалам, представленным в электронном виде, сохраняет авторскую редакцию, всю ответственность за содержание несут авторы

Содержание

Секция «Естественные науки»	7
Бражук С.В. Формирование профессиональных компетенций при изучении дисциплины «Химия» в среднем профессиональном образовании	7
Бурова Е.М., Щедрин Б.М. Интерактивная графика для визуализации данных рентгеновского дифракционного эксперимента	9
Горшкова О.М., Воробьевская Е.Л., Загидуллин Р.М., Марголина И.Л., Седова Н.Б., Слипенчук М.В., Чевель К.А. Гидрохимические параметры воды некоторых озер Забайкалья зимой.....	13
Григорьевская Е.Н. Методика решения задач по химии	19
Домановская Е.Ф., Ермаченко Ю.Г. Анализ одной системы массового обслуживания	20
Караваева Е.А. Эволюция или инволюция?	23
Колосов И.В. Перспектива развития лазерной медицины на примере фотодинамической терапии	26
Комарова И.Ю. Внедрение новых образовательных форм ведения учебных занятий по физике как условие повышения эффективности освоения прорывных направлений в современной науке. Музей в чемодане	28
Криворотов С.Б., Цикункова Г.А. К изучению фенологии цветения ломоноса виноградолистного (<i>Clematis vitalba</i> L., Ranunculaceae) в условиях Северо-Западного Кавказа.....	31
Литвинов А.Е., Бекух З.А. Комплексное аквакультурно-рекреационное районирование горно-предгорной части Северо-Западного Кавказа	33
Умаров М.Ф., Юрин М.Е., Лукашенко Е.И. Тяжёлые металлы в почвах селитебной территории г. Череповца.....	41
Михайлова К.В. К вопросу практического изучения природно-территориальных комплексов в школе	43
Рыжкова О.А., Стрельцова Е.Н. Социальный портрет больных туберкулёзом легких, выделяющих лекарственно-устойчивые штаммы <i>M.tuberculosis</i>	45

Саламатин В.Н., Ковалева Т.А. Эффективность полового феромона древесницы въедливой <i>Zeuzera pygma</i> L	46
Соболева И.В. Проблемы развития образования в России.....	48
Удод Е.П. Методика формирования универсальных констант естественнонаучного цикла на занятиях старшей школы.....	50
Шквирина О.И., Антонова Т.И., Щербачева С.А. Изменение психофизиологического статуса учащихся 5-6 класса в динамике двухлетнего наблюдения.....	51
Секция «Гуманитарные науки»	53
Абдулина А.Б. Архетипы в художественном мире казахской прозы.....	53
Апанасенко О.Н., Малюкова Е.В. Нравственный аспект социальной справедливости	54
Бармина Е.С. Познание животных как приобретение жизненного опыта ..	57
Богданов А.В, Мелихова Т.М, Денисов Д.И. Анализ и поиск оснований для модернизации примерной программы спортивной подготовки конькобежцев 12 – 13 лет в ДЮСШ и СДЮСШОР по конькобежному спорту.....	59
Волкодав Н.Н. Эвфемизмы и смежные явления: сущность и разграничение понятий	61
Гладкова И.В. Гносеологические основания научного мировоззрения Г.И. Челпанова	65
Глинская Н.В. Современный интегрированный урок английского языка с применением «кейс-технологии» в 6 классе общеобразовательной школы.....	68
Жук Е.Е. Калькирование при переводе «говорящих» имен и прозвищ (на примере произведений О. Генри и П.Г. Вудхауса).....	70
Игнатенко Т.А. Преподавание русского языка и литературы в рамках ФГОС ООО: технологии, формы, методы обучения	73
Исрафилова Э.И. Работа с текстами на уроках русского языка.....	74
Казакова Н.В. Когнитивные модели процесса речепроизводства	76

Каптелина О.А. Деловая переписка как исторический источник по истории правых партий Российской империи начала XX века (на примере Союза русского народа).....	82
Кванталиани И.Э. Противостояние угрозам международной информационной безопасности.....	84
Коваленко М.И. Проблема человека в психологии.....	86
Коваленко М.И. Становление личности профессионала.....	88
Коваленко М.И. Эмоции и чувства как основные регулирующие деятельность состояния человека.....	89
Козавчинская Т.П. Лингвистический анализ текста как средство образного мышления	91
Корякина А.П. Феноменологический взгляд на целостность науки	94
Кудряшова Т.М. Исследовательская работа на уроках русского языка и литературы	95
Лучина Ю.А. Инновационные формы обучения на уроках английского языка на базе средней общеобразовательной школы	97
Маннапова З.М. Художественная фантастика и литература.....	98
Мельникова Л.Ф. Проблемы современного образования в России в социокультурном контексте	107
Мерзлякова Н.А., Маслинцева А.И. Игра как элемент первичного закрепления лексики на уроках иностранного языка в пятом классе	108
Михнюк А.Н. Место и роль культурной антропологии в современной науке	109
Могилевская Н.М. «Друг друга отражают зеркала...»	112
Мозжерина М.С. Поэтика повести М. Палей «Кабирия с Обводного канала».....	114
Мустафина Е.С. Развитие культурного самосознания через изучение английского языка	115
Мухаметзянов А.Х., Мухаметзянова Л.Х. Ориентация на фольклор в физкультурно-спортивной работе учащихся	119

Мухлаева Б.Э., Манджиева М.В., Хазыкова Э.К. «Ипотечное кредитование»: Быть или не быть?	120
Нефёдов И.В. Опыт реформирования федеративной системы Германии	124
Петренко Н.А. Исследование метафоры: от античности до сегодняшних дней	126
Плясова Г.Н. Творческие задания как средство формирования положительной мотивации к обучению	128
Расулов М.А. Формирование духовно-нравственных ценностей обучающихся средствами художественной литературы на основе требований ФГОС второго поколения	134
Самодурова Л.В. Особенности изучения международной защиты социально-экономических и культурных прав и свобод человека, студентами специальности 30912 «Право и организация социального обеспечения»	136
Соломенко Е.В. Основа Российской Государственности как гарант могущества её Великого будущего	137
Трапезников М.В. Технологическая структура практического познания	143
Филиппова А.Б. Использование джазовых чантов в преподавании английского языка	145
Фишер О.В. Культурно-исторический подход в обучении английскому языку	148
Фролова О.С. Перевод как средство объяснение нового лексического материала на уроке немецкого языка	150
Фролова О.С. Использование пословиц и поговорок на уроках немецкого языка	152
Шарбур О.В. Интеграционные процессы на постсоветском пространстве: путь к Евразийскому экономическому союзу	153
Щанкина И.В. Педагогическое общение, как фактор подготовки специалистов по физической культуре к профессиональной деятельности	157

Секция «Естественные науки»

Бражук С.В.

Формирование профессиональных компетенций при изучении дисциплины «Химия» в среднем профессиональном образовании

*КГБОУ СПО «УАТ»
(г. Уссурийск)*

В настоящее время главная цель среднего профессионального образования - профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста. Востребованность выпускников на рынке труда обеспечивается их профессионализмом, прочными знаниями, практическими навыками и мастерством.

Современное образование согласно с ФГОС СПО предполагает модульно - компетентностный подход в обучении, благодаря которому выпускники будут конкурентноспособны на рынке труда. ФГОС СПО предполагают, что в процессе обучения будут формироваться общие компетенции (ОК) и профессиональные компетенции (ПК).

Каким же образом можно формировать компетенции при изучении дисциплина «Химия»? Это можно осуществить с помощью технологии практико-ориентированного обучения и организации исследовательской деятельности студентов [3]. Рассмотрим формирование компетенций в системе СПО на примере специальности 260103 Технология хлеба, кондитерских и макаронных изделий, у которых в цикле дисциплин ЕН (естественных наук) предусмотрена дисциплина «Химия» как профессиональная.

Согласно образовательному стандарту данная дисциплина способствует формированию следующих компетенций: ОК 1-10, ПК 1.1. – 1.4, ПК 2.1. – 2.4., ПК 3.1 - 3.4, ПК 4.1 - 4.3. [4].

В дисциплину «Химия» для студентов данной специальности включаются разные разделы химической науки, позволяющие реализовать формирование не только ОК, но и ПК, это физическая и коллоидная химия, с которой тесно связаны технологические процессы, и аналитическая химия, которая подготавливает студентов специальности к освоению профессионального модуля ПМ 01 Приёмка, хранение и подготовка сырья на производстве и ПМ 02 Производства хлеба и хлебобулочных изделий [4]. Опыт показывает, что для лучшего усвоения знаний и формирования определённых умений и навыков, а затем и компетенций, необходимо основной упор делать на практические задания (решение задач, расчёты по химическим уравнениям и формулам) и лабораторные работы, которые развивают умения работать с лабораторным оборудованием, проводить качественные реакции, выбирать методы анализа. Для этих целей организуется исследовательская работа студентов, которая может протекать в двух направлениях

ях теоретическое исследование и опытно-экспериментальное исследование.

При этом исследовательская деятельность студентов может осуществляться на двух уровнях:

1. Научно-исследовательская деятельность в ходе аудиторных и внеаудиторных занятий, предусмотренная учебным планом, программами дисциплин, сюда же относятся и курсовое проектирование;

2. Исследования, осуществляемые во время прохождения учебных и производственных практик [1].

Вовлечение студентов в подобную научно-практическую деятельность способствует:

- Развитию интеллекта, самостоятельной и творческой деятельности;
- Осознанию собственной значимости и принадлежности к научной деятельности;
- Формированию умения активного поиска информации и способов решения проблемных ситуаций [2].

На занятиях по дисциплине «Химия» практикуются оба направления организации научных исследований. Под руководством преподавателя студенты разрабатывают программу исследования, которая включает в себя основные направления работы, цели и задачи исследования, описание методик и график выполнения работ.

В большей степени организация научно-исследовательской работы и практического обучения на дисциплине «Химия» способствуют формированию таких компетенций как:

- ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.
- ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.
- ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации [4].

Дисциплина «Химия» является базовой для дальнейшего изучения профессионального модуля ПМ 01, в котором изучается материал МДК дисциплины «Технохимический контроль производства», который имеет исключительно практическую направленность и способствует формированию ПК.

Таким образом, чтобы полностью реализовать модульно-компетентный подход при изучении дисциплины «Химия» и других наук цикла ЕН, необходимо сконцентрировать внимание педагога на технологии практико-ориентированного обучения и правильной организации научно-исследовательской работы.

Литература:

1. Среднее профессиональное образование, № 7 2012 – приложение к ежемесячному и научно-методическому журналу, с.105
 2. Среднее профессиональное образование, № 9 2012 – приложение к ежемесячному и научно-методическому журналу, с.37
 3. Среднее профессиональное образование, № 1 2011 – приложение к ежемесячному и научно-методическому журналу, с.142
 4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 260103.
-

Бурова Е.М., Щедрин Б.М.

Интерактивная графика для визуализации данных рентгеновского дифракционного эксперимента

МГУ (г. Москва)

Рентгеновские лучи рассеиваются электронами атомов исследуемого образца во всех направлениях. В результате интерференции рассеянных лучей в одних направлениях, определяемых расположением атомов, наблюдается усиление рентгеновских волн, в других их ослабление и даже погашение. Методы структурного рентгеновского анализа основаны на изучении распределения интенсивности интерференционных пучков и выявлении по этой информации картины расположения молекул и атомов в исследуемом веществе. Вне зависимости от природы образца (кристаллическое вещество, аморфное тело, жидкость, газ, пленка и т.п.) результатом дифракционного эксперимента в общем случае является трехмерный информационный массив оцифрованных значений интенсивности, представимый в виде последовательности графических кадров (фреймов). Обработка данных рентген-дифракционного эксперимента проводится с помощью специализированных программ, которые разрабатываются на фирмах-производителях рентгеновского оборудования коллективом специалистов, совершенствуются не один год, и все равно не могут реализовать все режимы обработки данных, необходимых конкретному специалисту.

В практической исследовательской работе возникла потребность экспрессного просмотра достаточно большого (~1000) массива кадров в форме двумерных матриц ~1000*1000 чисел. Нужен был как просмотр в режиме мультипликации, так и возможность останова и анализа конкретного кадра. Стандартных компьютерных программ, визуализирующих двумерные массивы, создано достаточно, но они требуют, трудоемких процедур ввода отдельного кадра, задания параметров его визуализации, перехода к встроенным форматам представления данных, не дают возможности интерактивной работы с кадром или реализации режим автоматического просмотра серий. Поэтому была разработана программа FrameAnalyzer. Про-

грамма характеризуется принципиальной возможностью доступа к фреймам с данными рентгеновской дифракции различных форматов. Ввод файла конкретного формата оформляется в виде процедуры. Формат фрейма конкретизируется пользователем, выбором из списка на управляющей панели.

В программе предусмотрены возможности:

- уточнение значения интенсивности и координат в точке фрейма, указанной пользователем щелчком мыши и визуализация этих данных на панели управления;

- вычисление среднего значения интенсивности в прямоугольной области (область выделяется перемещением мыши при нажатой левой кнопке);

- построение графиков распределения интенсивности по направлению, задаваемому щелчками мыши в начальной и конечной точках.

Интерфейс программы (рис.1.) реализован в виде Windows-окна. Нижняя часть – информационно управляющая. Правая – визуализирует фрейм, левая показывает графики распределения интенсивности. Правая и левая панели разделены перемещаемой мышью границей (элемент Splitter).

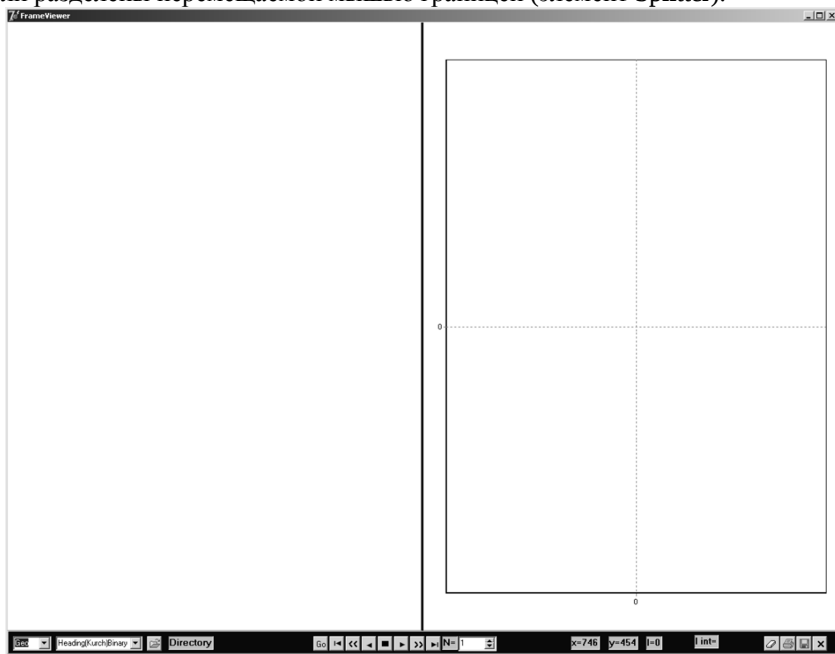


Рис. 1. Окно программы FrameViewer. Область фреймов и область графиков



Рис.2. Информационно-управляющая панель.

Список задания цветовых палитр вынесен на панель управления (выпадающий список ComboBox), что дает возможность просмотра конкретного кадра в различных цветовых вариантах.



Рис.3. Выбор конкретной палитры из списка.

Программное редактирование палитр не требует существенной переработки кода. Включение новой цветовой гаммы реализуется добавлением строки в матрицу палитр. Строка содержит RGB параметры красок.

Программа может работать с файлами четырех типов:

1. Фреймы в двоичной кодировке с информационным заголовком (данные института Курчатова).
2. Фреймы в двоичной кодировке (без заголовка). Условное название формата.
3. Текстовые фреймы одного из вариантов хранения данных фирмы Брукер (заголовок и матрица данных 1024*1024 числа по 13 в строку)
4. Текстовые фреймы без заголовка 1024 числа в строку и 1024 строки.

Включение нового формата или исключение старого не требует переработки основного кода. Необходимо добавить новую процедуру ввода и строчку с его названием в список форматов. Выбор конкретного формата файла реализуется пользователем с помощью выпадающего списка.



Рис.4. Выбор формата файлов.

Количество и структура форматов определяется областями применения программы. Программа применялась для просмотра как порошковых, так и монокристаллических рентгенограмм.

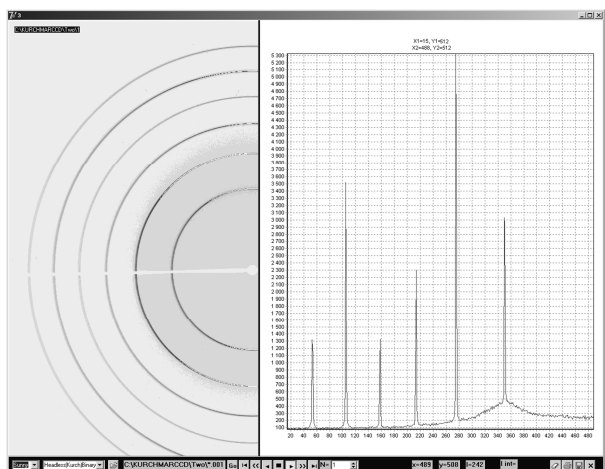


Рис.5. Визуализация данных порошкового эксперимента. Область построения графика – центральная горизонтальная линия.

Выбор директории с фреймами происходит в после нажатия кнопки



Имя выбранной директории появляется в информационной области.

 C:\KURCHMARCCD\Two\

На панели управления расположен навигатор для работы с фреймами в многокадровом режиме.



Просмотр в режиме мультипликации – кнопка **Go**, пауза- , возобновление – повторное нажатие **Go**. Переход на нужный фрейм – указание его номера на поле рядом с меткой N=. Можно увеличивать или уменьшать номер нажатием соответственно на верхнюю или нижнюю часть двоянной кнопки . Переход на начало , конец  серии фреймов.

Переход предыдущему фрейму , последующему .

Переход на 10 фреймов назад , на 10 вперед – .

Положение курсора на фрейме и значение интенсивности отражается

на панели: **x=489 y=508 I=242**

Может быть рассчитана и выведена средняя интенсивность в прямоугольной области, выделяемой мышью.

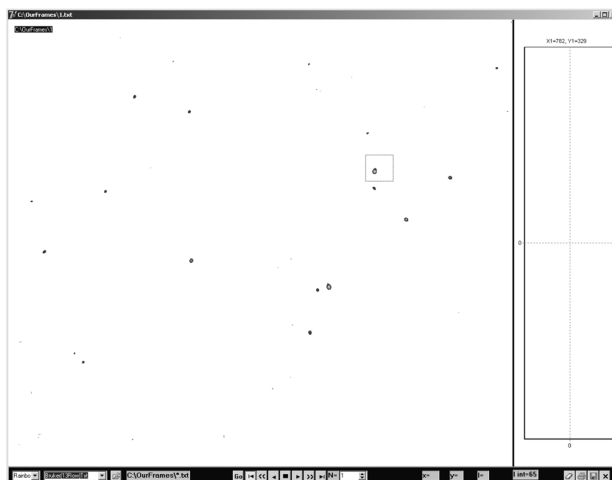


Рис.6. Один из фреймов дифрактометрических исследований монокристалла

Среднее в области значение интенсивности выдается в поле **Int=**. Кнопка  стирает прямоугольную границу области. После чего возможно повторное вычисление. Фреймы могут быть сохранены  или распечатаны .

Windows-программы реализуют взаимодействие главного–родительского и дочерних окон. Программа FrameAnalyzer как дополнительное окно легко может быть включена произвольный комплекс.

**Горшкова О.М., Воробьевская Е.Л., Загидуллин Р.М.,
Марголина И.Л., Седова Н.Б., Слипенчук М.В., Чевель К.А.**

**Гидрохимические параметры воды
некоторых озер Забайкалья зимой**

МГУ им. М.В. Ломоносова (г. Москва)

В данной работе представлены первичные данные, полученные при анализе проб воды озера Котокель и его водосбора в лаборатории кафедры рационального природопользования географического факультета МГУ им. Ломоносова. Пробы воды озера Котокель, некоторых рек водосбора озера, близ лежащих озер и воды озера Байкал в том месте, где р. Коточик, фактически в зимнее время вытекающая из оз. Котокель, впадает в озеро Байкал, были отобраны в конце января – начале февраля 2013 г. во время работы научного студенческого отряда географического факультета МГУ.

Озеро Котокель является одним из крупных в Забайкалье и долгое время было самым высокопродуктивным водоёмом в Байкальской Сибири.

На побережье озера Котокель расположены многочисленные турбазы и дома отдыха, которые в настоящее время закрыты. Площадь водосбора составляет 183 км². Многочисленные речки, впадающие в озеро, приносят много взвешенных веществ, которые постепенно оседают на дно озера, образуя толстый слой ила, который составляет десятки метров. В Котокель впадают около 20 ручьев и ключей, вытекает одна речка Исток, которая через систему рек Коточик – Турка общей протяженностью около 15 км впадает в оз. Байкал. С начала апреля 2008 года на озере началась массовая гибель рыб. Затем из-за употребления в пищу зараженной рыбы начали болеть и жители близлежащих населенных пунктов. Одна из возможных причин — эвтрофикация озера.

Поэтому, цель нашего исследования – определить возможную эвтрофикацию озера Котокель и влияние его загрязненных вод на воды озера Байкал.

Описание проанализированных проб воды приведено в таблице 1.

Таблица 1.

Описание исследованных проб воды

Номер точки	Дата отбора	t°C воздуха	Место отбора
5	30.01.2013	-19,70	оз. М. Духовое (с Н=1,70 см)
6	30.01.2013	-19,70	оз. М. Духовое (с Н=90 см, верхний слой)
7	30.01.2013	-23,00	оз. Б. Духовое (с Н=1,9м)
8	30.01.2013	-23,00	оз. Б. Духовое (верхний слой)
10	03.02.2013	-18,50	оз. Котокель (верхний слой, с Н=0,5м)
12	03.02.2013	-22,00	р.Коточик (верхний слой)
13	03.02.2013	-	оз. Котокель (с Н=2 м)
14	03.02.2013	-19,00	оз. Котокель, Ярцы (верхний слой, с Н=0,5 м)
15	03.02.2013	-19,00	оз. Котокель, Ярцы (нижний слой, с Н=1,9 м)
22	03.02.2013	-21,00	устье р. Турка
23	03.02.2013	-	Байкал, 100 м от берега, верхний слой)

Эти воды озер Байкал, Котокель, Малого Духового, Большого Духового и воды рек Кика, Коточик и Турка. Во всех пробах природных вод были определены: рН и общая минерализация, нитратная, нитритная и аммонийная формы азота, фосфор минеральный, жесткость, кальций, магний, щелочность (бикарбонат-анион), цветность, гуминовые кислоты. Результаты представлены в таблице 2 и 3.

Таблица 2

Общая минерализация, нитратная, нитритная и аммонийная формы азота, фосфор минеральный, pH природных вод (реки: Кика, Коточик, Турка и озера Котокель, Малое Духовое, Большое Духовое)

Проба №	Общ.мин. мг/л	$[\text{NO}_3]^-$ мгN/л	$[\text{NO}_2]^-$ мгN/л	$[\text{NH}_4]^+$ мгN/л	Рмин. мгР/л	pH
т.5	188±1,9	1,59±0,16	0,003±0,001	1,54±0,08	0,013±0,001	7,29±0,07
т.6	190±1,9	1,59±0,16	0,003±0,001	1,49±0,08	0,018±0,001	7,44±0,07
т.7	98,0±1,0	0,98±0,10	0,008±0,001	0,63±0,02	0,007±0,001	6,88±0,07
т.8	98,0±1,0	0,99±0,10	0,005±0,001	0,76±0,02	0,004±0,001	6,79±0,07
т.10	80,1±0,1	0,51±0,05	0,007±0,001	2,00±0,1	0,031±0,001	6,54±0,07
т.12	35,5±0,3	0,35±0,04	0,004±0,001	0,23±0,01	0,006±0,001	6,60±0,07
т.13	50,5±0,05	0,48±0,05	0,015±0,001	0,94±0,05	0,019±0,001	7,00±0,07
т.14	48,1±0,5	0,78±0,08	0,001±0,001	0,94±0,01	0,022±0,001	6,51±0,07
т.15	47,5±0,5	0,55±0,06	0,003±0,001	0,88±0,01	0,013±0,001	6,66±0,07
т.22	42,8±0,4	0,18±0,02	0,004±0,001	0,70±0,01	0,013±0,001	6,80±0,07
т.23	59,9±0,06	0,18±0,02	0,001±0,001	0,56±0,03	0,010±0,001	7,11±0,07

Таблица 3.

Жесткость, кальций, магний, щелочность (бикарбонат-анион), цветность, гуминовые кислоты природных вод (реки: Кика, Коточик, Турка и озера Котокель, Малое Духовое, Большое Духовое).

Проба №	Ж мг-экв/л	Ca^{2+} мг-экв/л	Mg^{2+} мг-экв/л	HCO_3^- мг-экв/л	Цв ⁰	ГК мг\л
т.5	3,7±0,2	2,6±0,1	1,1±0,1	2,5±0,1	24,9±1,0	8,3±0,8
т.6	3,7±0,2	2,4±0,1	1,3±0,1	2,5±0,1	25,5±2,0	8,3±0,8
т.7	2,0±0,1	1,4±0,1	0,6±0,1	1,5±0,1	35,1±2,0	8,6±0,9
т.8	2,0±0,1	1,4±0,1	0,6±0,1	1,5±0,1	39,2±2,0	8,9±0,9
т.10*	1,1±0,1	1,0±0,1	0,1±0,1	0,9±0,1	182,9±9,2	11,3±1,1
т.12	0,5±0,1	0,3±0,1	0,2±0,1	0,4±0,1	11,9±0,6	1,3±0,1

Т.13	1,1±0,1	0,9±0,1	0,2±0,1	0,8±0,1	34,1±2,0	3,7±0,4
т.14	0,6±0,1	0,5±0,1	0,1±0,1	0,5±0,1	64,3±3,2	5,7±0,6
т.15	0,6±0,1	0,5±0,1	0,1±0,1	0,5±0,1	48,5±2,4	4,4±0,4
т.22	0,6±0,1	0,4±0,1	0,1±0,1	0,5±0,1	12,8±0,6	1,3±0,1
Т.23	1,2±0,1	0,8±0,1	0,4±0,1	1,0±0,1	5,9±0,3	0,8±0,08

Для проб озер Байкал (т.23) и Котокель (т.13) дополнительно были определены: перманганатная окисляемость, массовая доля углеводов и сумма тяжелых металлов. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Перманганатная окисляемость (ПО), массовая доля углеводов (УВ) и сумма тяжелых металлов (Тяж. Мет.) вод озера Байкал и озера Котокель (пробы № 23 и 13)

Проба №	Тяж. Мет. 10-3 ммоль\л	УВ мг\л	ПО мгО\л
т.23	0,14±0,01	0,008±0,001	1,1±0,1
т.13	0,52±0,05	0,030±0,003	12,0±0,6

ПДК воды для водоемов культурно-бытового и хозяйственного назначения представлено в таблице 5.

Таблица 5

Предельно допустимые концентрации для водоемов культурно-бытового и хозяйственного назначения

рН	Общ.мин.	[NO ₃] ⁻ мгN/л	[NO ₂] ⁻ мгN/л	[NH ₄] ⁺ мгN/л	Рмин. мгР/л	Тяж. Мет. 10-3 ммоль\л
6-9	1000,00	10,00	1,00	2,00	1,70	1 10 ⁻³
Ж мг-экв/л	Са ²⁺ мг-экв/л	Мg ²⁺ мг-экв/л	НСО ₃ ⁻ мг-экв/л	УВ мг\л	Цв ⁰	ПО мгО\л
7,00	180,00	40,00	4,40	0,10	30,00	5-7

ПДК для рыбохозяйственных водоемов приведены в таблице 6.

Таблица 6.

Предельно допустимые концентрации воды водоемов рыбохозяйственного назначения

pH	[NO ₃] ⁻ мгN/л	[NO ₂] ⁻ мгN/л	[NH ₄] ⁺ мгN/л	Рмин. мгР/л	Ca ²⁺ мг- экв/л	Mg ²⁺ мг- экв/л	УВ мг\л
6,5-8,5	9,10	0,20	0,40	0,065	180,00	40,00	0,05

Следует отметить, что исследованные водоемы можно отнести к ультрапресным, Наиболее минерализовано озеро Малое Духовое. В реках минерализация очень низкая. В озере Котокель отмечено наибольшее содержание органического вещества и гуминовых кислот, наблюдается превышение ПДКв по цветности. Большое содержание органического вещества наблюдается также в озерах Большое Духовое и Малое Духовое. Отмечено превышение ПДКр по аммонийному азоту для озера Котокель в 2,2 раза и особенно для озера Малое Духовое в 3,5 раза. Высокие концентрации аммонийной (восстановленной) формы азота характерны для зимнего периода, так как под ледовой толщей нарушается аэрация водоема. Но такое превышение наряду с высоким содержанием растворенного органического вещества (цветность, гуминовые кислоты) указывает на возможную эвтрофикацию водоемов. Это относится к озеру Котокель и, особенно к Малому Духовому озеру. Такое загрязнение аммонийным азотом характерно для эвтрофицированных водоемов в зимний период, когда под слоем льда нарушается естественная аэрация вод озер. Это может привести к заморам рыбы в водоемах. В подобных водоемах рекомендовано зимой бурить лунки, чтобы улучшить аэрацию озера и окислительные процессы. Данные по превышению ПДКр представлены на рис. 1.

Так как вода из озера Котокель попадает через систему рек Исток-Коточек-Турка в озеро Байкал, был проведен сравнительный анализ вод озера Котокель и озера Байкал в месте впадения р. Турка. Вода озера Котокель отличается от воды озера Байкал высоким содержанием органического вещества и биогенных элементов. Это является предпосылкой для возможного загрязнения озера Байкал. Также для Байкала в 1,5 и для Котокель в 2,5 раза наблюдается превышение ПДКр по аммонийному азоту.

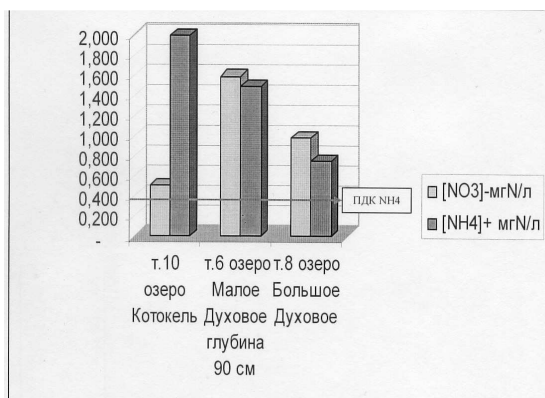


Рис.1. Превышение ПДКр по аммонийному азоту в озерах Котокель, Малом Духовом и Большом Духовом.

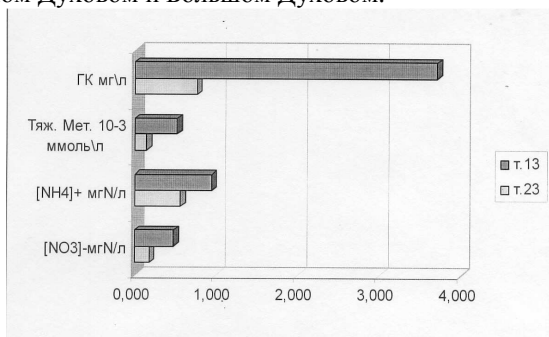


Рис. 2. Аммонийный и нитратный азот, сумма тяжелых металлов (Zn, Cu, Pb) и гуминовые кислоты в водах озера Котокель (т.13) и озера Байкал (т.23).

При расчете соотношения [аммонийный азот]/[нитратный азот] наблюдается преобладание аммонийной формы азота над нитратной для Байкала в месте впадения р. Турка в 3 и Котокель в 2 раза. Это говорит о плохой аэрации озер в зимний период и о большем содержании нитратов в водах озера Котокель. Также, в воде озера Котокель больше тяжелых металлов и растворенного органического вещества (Гуминовые кислоты, цветность, перманганатная окисляемость). Различие в качестве воды показано на рис. 2.

Выводы. Из всего вышеизложенного можно заключить, что: по своим гидрохимическим параметрам озеро Котокель относится к эвтрофным озерам; близь лежащие озера также являются эвтрофными; высокое содержание растворенного органического вещества и превышение ПДКр по аммонийному азоту говорят о том, что в этих водоемах наблюдается суще-

ственная эвтрофикация. высокая концентрация аммонийного азота в зимний период также свидетельствует о плохой аэрации озера подо льдом; озеро Котокель сообщается с озером Байкал и может служить источником загрязнения озера Байкал.

Григоревская Е.Н.
Методика решения задач по химии

*ГАОУ СПО «Самарский металлургический колледж»
(г. Самара)*

Решение задач занимает в химическом образовании важное место, так как это один из приёмов обучения, посредством которого обеспечивается глубокое и полное усвоение учебного материала по химии вырабатывается умение самостоятельного применения приобретённых знаний.

Психологические исследования проблемы обучения решению задач показывают, что несформированность умений является следствием причин, которые обучающиеся просто не принимают во внимание. Задачи решают зачастую по тому образцу, который был предложен преподавателем, и не пытаются сделать это нестандартными способами, по-своему. Решая задачу, не осознают должным образом свою собственную деятельность, т.е. не понимают сущности задач и хода их решения. Не всегда анализируют содержание задачи, не вырабатывают общие подходы к решению, не определяют последовательность действий. На первое место при решении задач ставится получение ответа любым действием, а не объяснение хода решения. При решении химической задачи не выделяют её химическую часть и математические действия. Не задают цель проверить правильность полученного результата не по ответу в задачнике, а решением обратной задачи или другим способом.

Умение решать задачи развивается в процессе обучения, и развить это можно только одним путём – постоянно, систематически решать задачи.

Включение задач в учебный процесс позволяет реализовать дидактические принципы обучения: 1) обеспечение самостоятельности и активности учащихся; 2) достижение прочности знаний и умений; 3) осуществление связи обучения с жизнью; 4) реализация профессиональной ориентации.

В процессе решения задач происходит уточнение и закрепление химических понятий о веществах и процессах, вырабатывается смекалка. Задачи, включающие определенные химические ситуации, становятся стимулом самостоятельной работы обучающихся над учебным материалом. Отсюда понятно общепринятое в методике мнение, что мерой усвоения материала следует считать не только и даже не столько пересказ учебника, сколько умение использовать полученные знания при решении различных задач.

В ходе решения задач идет сложная мыслительная деятельность обучающихся, которая определяет развитие, как содержательной стороны мышления (знаний), так и действенной (операции, действия). Знания, используемые при решении задач, можно разделить на два рода: знания, которые ученик приобретает при разборе текста задачи и знания, без привлечения которых процесс решения невозможен. Сюда входят различные определения, знание основных теорий и законов, разнообразные химические понятия, физические и химические свойства веществ, формулы соединений, уравнения химических реакций, молярные массы веществ и т.п. Психологи рассматривают решение задачи как модель комплекса умственных действий. Мышление при этом выступает как проблема «складывания» операций в определенную систему знаний с её последующим обобщением.

Литература:

1. Адамович Т.П., Васильева Г.И., Мечковский С.А., Сборник олимпиадных задач по химии. [Текст] - Минск: Народная асвета, 2008г.
 2. Богоявленский Д.Б. Пути к творчеству. [Текст] - М.: Знание, 2002г.
 3. Грученко Г.И., Кайгородова Г.А. Обучение учащихся решению расчетных задач по химии. [Текст] - Смоленск, 2000г.
 4. Дайнеко В.И. Как научить школьников решать задачи по химии. [Текст] - М.: Просвещение, 2000г.
 5. Данилов М.А. Процесс обучения / Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. [Текст] - М.: Просвещение, 2001г.
-

Домановская Е.Ф., Ермаченко Ю.Г.

Анализ одной системы массового обслуживания

СПбГУ, СПбЭУ (г. Санкт-Петербург)

На n канальную систему массового обслуживания поступает пуассоновский поток заявок, образованный подпотоками реальных запросов на обслуживание и вирусных заявок с параметрами λ , $a\lambda$, $(1-a)\lambda$ соответственно, $a > 0,5$. Обслуживание реальных заявок экспоненциально с параметром μ . Поступившая вирусная заявка блокирует канал, выводя его из обслуживания (занимает его бесконечно долго).

Найдём среднее число заявок реального потока, обслуженных до отказа системы, при $n = 2$.

Динамика системы описывается вложенной конечной поглощающей цепью Маркова с состояниями (v, r) , v – число вирусных заявок в системе, r – реальных. Обозначим:

$s_1 = (2, 1)$, $s_2 = (1, 2)$, $s_3 = (0, 3)$ – состояния отказа системы (поглощающие),
 $e_1 = (0, 0)$, $e_2 = (0, 1)$, $e_3 = (0, 2)$ – в работающей системе только реальные заявки,
 $e_4 = (1, 0)$, $e_5 = (1, 1)$, $e_6 = (2, 0)$ – в работающей системе есть вирусные заявки.

По графу, обозначив $\rho = \lambda/\mu$, выписываем переходную матрицу марковской цепи

$$P = \begin{pmatrix} I & \mathbf{0} \\ R & Q \end{pmatrix},$$

I – единичная матрица для состояний s , Q – переходная матрица для состояний e , R отвечает переходам из невозвратных состояний e в поглощающие состояния s .

$$Q = \begin{pmatrix} 0 & a & 0 & b & 0 & 0 \\ \frac{1}{1+\rho} & 0 & \frac{a\rho}{1+\rho} & 0 & \frac{(1-a)\rho}{1+\rho} & 0 \\ 0 & \frac{2}{2+\rho} & \frac{(1-a)\rho}{2+\rho} & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & a & 1-a \\ 0 & 0 & 0 & \frac{1}{1+\rho} & \frac{(1-a)\rho}{1+\rho} & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1-a \end{pmatrix},$$

$$R = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & \frac{a\rho}{2+\rho} \\ 0 & 0 & 0 \\ 0 & \frac{a\rho}{1+\rho} & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}.$$

Фундаментальная матрица N поглощающей цепи существует и равна $N = (I - Q)^{-1}$, где матрица $I - Q = \begin{pmatrix} B & C \\ \mathbf{0} & F \end{pmatrix}$ имеет один нулевой и три ненулевых блока:

$$B = \begin{pmatrix} 1 & -a & 0 \\ -\frac{1}{1+\rho} & 1 & -\frac{a\rho}{1+\rho} \\ 0 & -\frac{2}{2+\rho} & \frac{2+a\rho}{2+\rho} \end{pmatrix}, \quad C = (a - 1) \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & \frac{\rho}{1+\rho} & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}, \quad F = \begin{pmatrix} 1 & -a & a-1 \\ -\frac{1}{1+\rho} & \frac{1+a\rho}{1+\rho} & 0 \\ 0 & 0 & a \end{pmatrix}.$$

Обратную матрицу $(I-Q)^{-1} = N$ находим также в блочном виде $N = \begin{pmatrix} X & Y \\ \mathbf{0} & T \end{pmatrix}$ из равенств:

$$\begin{cases} BX = I \\ FT = I \\ BY + CT = \mathbf{0} \end{cases}. \text{ Это даёт } \begin{cases} X = B^{-1} \\ T = F^{-1} \\ Y = -B^{-1}CF^{-1} \end{cases}, \quad N = \begin{pmatrix} B^{-1} & -B^{-1}CF^{-1} \\ \mathbf{0} & F^{-1} \end{pmatrix}.$$

Здесь $B^{-1} = (n_{ij}) =$

$$= k \cdot \begin{pmatrix} (1+\rho)(2+a\rho) - 2a\rho & a(1+\rho)(2+a\rho) & a^2\rho(2+\rho) \\ 2+a\rho & (1+\rho)(2+a\rho) & a\rho(2+\rho) \\ 2 & 2(1+\rho) & (1+\rho-a)(2+\rho) \end{pmatrix},$$

$i, j = \overline{1,3}$,

коэффициент $k = \frac{1}{2-a\rho+(\rho-a)(2+a\rho)}$;

$$F^{-1} = (f_{lm}) = (n_{3+l,3+m}) = \frac{1}{1+a(\rho-1)} \begin{pmatrix} 1+a\rho & a(1+\rho) & \frac{(a-1)(1+a\rho)}{a} \\ 1 & 1+\rho & \frac{a-1}{a} \\ 0 & 0 & \frac{1}{a} \end{pmatrix},$$

$l, m = \overline{1,3}$;

$$Y = -B^{-1}C F^{-1} = (n_{i,3+m}) = k \frac{1-a}{1+a(\rho-1)} \cdot \mathbf{Z}, i, m = \overline{1,3}.$$

Матрица $Z=(z_{im})$ имеет столбцы $\mathbf{z}_m$:

$$\mathbf{z}_1 = \begin{pmatrix} (1+a\rho)[(1+\rho)(2+a\rho)-2a\rho] + a\rho(2+a\rho) \\ (1+a\rho)(2+a\rho) + \rho(2+a\rho) \\ 2(1+a\rho) + 2\rho \end{pmatrix},$$

$$\mathbf{z}_2 = \begin{pmatrix} a(1+\rho)[(1+\rho)(2+a\rho)-2a\rho] + a\rho(1+\rho)(2+a\rho) \\ a(1+\rho)(2+a\rho) + \rho(1+\rho)(2+a\rho) \\ 2a(1+\rho) + 2\rho(1+\rho) \end{pmatrix},$$

$$\mathbf{z}_3 = \begin{pmatrix} (a-1)(1+a\rho)[(1+\rho)(2+a\rho)-2a\rho] + \rho(a-1)(2+a\rho) \\ (a-1)(1+a\rho)(2+a\rho) + \frac{\rho(a-1)(2+a\rho)}{a} \\ 2(a-1)(1+a\rho) + \frac{2\rho(a-1)}{a} \end{pmatrix}.$$

Столбцы матрицы Y выразятся через столбцы $\mathbf{z}_m$ и дадут для фундаментальной матрицы столбцы $\mathbf{N}_{m+3} = \frac{k(1-a)}{1+a\rho-a} \mathbf{z}_m, m = \overline{1,3}$.

Фундаментальная матрица $\mathbf{N} = (n_{ij}), i, j = \overline{1,6}$, получена.

Математическое ожидание числа попаданий в состояние e_j процесса с началом в e_i до поглощения есть элемент n_{ij} фундаментальной матрицы $\mathbf{N}$.

Для СМО с началом в состоянии $e_1=(0,0)$ общее среднее число обслуженных реальных заявок до отказа системы равно

$$M = n_{12} + n_{13} + n_{15}.$$

Очевидно, что M растёт с ростом a и убывает с ростом ρ , причём влияние первого фактора, как показывают расчёты, сильнее. Так для $a = 0,7$ при $\rho = 0,7$ величина $M = 4,26$; при $\rho = 0,8$ $M = 3,98$; при $\rho = 0,9$ $M = 3,90$. Если $\rho = 0,8$, то при $a = 0,7$ $M = 3,98$; при $a = 0,9$ $M = 7,28$; при $a = 0,95$ $M = 8,56$.

Литература:

1. Вентцель Е.С. Теория вероятностей: учебник, 7-8е изд. – М.: Высшая школа, 2001.
2. Гантмахер Ф.Р. Теория матриц: 5е изд., ФИЗМАТЛИТ, 2004.
3. Гнеденко Б.В., Коваленко И.Н. Введение в теорию массового обслуживания: учебное пособие, 5е изд. – М.: Изд. ЛКИ, 2011.
4. Кремер Н.Ш. Теория вероятностей и математическая статистика, 3е изд. ЮНИТИ, 2010.

Каравасева Е.А.
Эволюция или инволюция?

*ГБОУ ВПО "АСОУ"
(Московская область)*

Современные взгляды на происхождение жизни на Земле и ее эволюцию весьма разнообразны. Но все эти теории можно объединить в четыре большие группы.

1. Креацианизм или теория Божественного творения.
2. Теория инопланетного вмешательства (панспермия).
3. Теория эволюции Ч.Дарвина
4. Теория инволюции.

Креацианизм или теория Божественного творения наиболее древняя. Практически у всех народов существуют мифы о сотворении человека верховным Богом. Другое дело из чего это сотворено. Все зависит от окружающей среды: глина, песок, дерево, растения и др. Но самое интересное, что в мифах азиатских народов говорится о происхождении человека от обезьяны. Исследования показали, что в начале существовал политеизм и лишь потом, с развитием человеческой цивилизации, пришел монотеизм. Хотя, например, у австралийских аборигенов до сих пор сохранился политеизм. Согласно теории Божественного творения на создание Земли и всего сущего понадобилось 6 дней.

Теорию инопланетного вмешательства большинство ученых считают фантастической. Такие явления как НЛО, и "квакеры" и др, пока только фиксируются как факты, не нашедшие своего научного объяснения.

Впервые теорию панспермии выдвинул в 1865 г. Герман Рихтер. Он говорил, что космос населяют космические зачатки. В более поздних вариантах теории считалось, что жизнь развивалась по заранее продуманному сценарию.

Некто оказывал стимулирующее воздействие на развитие жизни на Земле. Ряд современных астробиологов и астрофизиков считают, что на Марсе и исчезнувший планете Фазтон существовали цивилизации, которые применили свои технологии для стимуляции развития определенной группы людей. Именно с этим может быть связан "взрыв разума" на нашей планете.

В сентябре 2013 года на высоте 25км были обнаружены микроводоросли. И теперь космобиологии считают, что этот факт может подтвердить занос жизни из космоса на Землю.

Наибольшие споры в настоящее время вызывает теория эволюции Ч.Дарвина. Впервые термин "эволюция" применил английский естествоиспытатель М. Хейл (176). Этот термин означает "развертывание, размазывание". Теория Эволюции говорит о том, что все разнообразные расте-

ния и животные, существующие в настоящее время, произошли от более простых организмов путем постепенных. В 6 веке до н.э. грек Анаксимандр говорил о том, что предки человека жили в воде и были покрыты чешуей. С точки зрения современной науки - это оправдано. Но некоторые ученые выдвигают новые варианты теории: те животные, которые считаются вторичноводными (млекопитающие) на самом деле первичноводные, т.е. являются предками современных млекопитающих.

В 4 веке знаменитый Аристотель писал, что случайно появляющиеся полезные признаки сохраняются природой. Но наиболее активно ученые-натуралисты занялись эволюционной теорией начиная с 18 в. Среди них Ж. Бюфором, Ж. Ламарк, Ж. Сент- Илер. Но лишь у Д. Монбоддо мы встречаем выражение, что обезьяны " братья человека". В 19 в. Э. Геккель считал предком человека гиббона.

Наиболее полная и четкая эволюционная теория была выдвинута Ч. Дарвиным. Но он доказал не существование эволюции, а ее механизмы. Она основана на следующих наблюдениях Ч. Дарвина.

Наблюдение 1. Всему живому свойственно размножение, и это основная сила, обеспечивающая сохранение вида.

Наблюдение 2. Численность популяции лимитируется факторами среды. Постоянство численности популяции зависит от продолжительности жизненного цикла вида.

Вывод 1. Непрерывная конкуренция между индивидуумами за факторы среды приводит к "борьбе за существование".

Наблюдение 3. Межвидовая изменчивость, обнаруженная у галапагосских выюрков, имеет адаптивное значение.

Вывод 2. Решающий фактор, который определяет выживание это адаптация к среде.

Зачастую в современных трактовках работ Ч. Дарвина наличествует достаточно много ошибок, неверных представлений.

1. Тезис " Человек произошел от обезьяны" принадлежит немецкому биологу Карлу Фосту. В работах Ч. Дарвина такое утверждение отсутствует.

2. Философ Герберт Спенсер при популяризации теории ввел неудачные термины:

- выживание наиболее приспособленных;
- устранение неприспособленных.

Следует отметить , что основным источником разногласий остается вопрос о происхождение жизни ; между научным и теологическими взглядами.

По выражению английского биолога, доктора К. Харрисона " Существует два основополагающих принципа познания мира человеком- это логика и интуиция и что наука отражает логический подход, а религия- интуитивно. Вообще второй подход охватывает нечто большее, чем инту-

иция и религия; к нему относится и наше представление о морали, которое часто вступает в противоречии и научным подходом."

Теория инволюции обнародована автором А. Беловым в конце 20в. Согласно этой теории развитие шло от большего к меньшему. Все варианты Номо - тупиковые ветви, отпочковавшиеся в ходе развития.

Антропологи говорят, что основное значение для развития человека имеет развитие стопы, осязание и объема головного мозга. Объем мозга неандертальца на 13 % больше, чем у Номос. А. Белов считает, что все древние люди ходили на 2-х ногах, а другие перешли на деревья и стали обезьянами.

"Стопа человекообразной обезьяны со всей убедительностью показывает нам, что она возникла из стопы прямоходящего существа, а не наоборот." Беляев утверждает, что Дарвин, видимо, ошибся в векторе эволюции- эволюция идет совсем в другую сторону, от сложных организмов к простым. Теория инволюции располагает ископаемыми данными, подтверждающими ее выводы. Так в окрестностях села Заюково обнаружены огромный могильник Киммерийцев. Кочевое племя скотоводов и воинов обитало в Крыму и Северной Причерноморье в I тысячелетии до н.э.. Они побеждали царей Урарту, Фригии и Лидии. Их рост достигал 3-метров, у них были особые конические шлемы. Кроме того у них были громадные военные собаки величиной с осла, которые загрызали упавших врагов и их лошадей. В могильнике найдены черепа и челюсти животных, определить которые палеозоологи до сих пор не могут.

А. Белов утверждает, что причины инволюции коренятся в том, что срок жизни популяции подошел к концу, и на смену человеку заступили звери, т.е. был выработан биологический ресурс. Согласно его теории, человечество появляется на планете периодически, но откуда берутся люди остается открытым.

По выражению А. Белова "... тело человека является своеобразной матрицей для тел всех позвоночных животных." "... постепенное угасание разума и потеря определенного числа "кубиков" мозга является той самой причиной, которая превращает человеческие существа в животных." В своих выводах автор утверждает что Ч. Дарвин неправильно истолковал полученные им факты "... животные не предки людей, а их далекие потомки!".

А. Белов не соглашается и с концепцией единого акта творения, исповедуемой христианской религией.

Таким образом, мы видим несколько вариантов теории возникновения и развития жизни.

"Практика-критерий истины. "Любая из теорий должна найти свои подтверждение не только в фактах, но и в правильном их истолковании.

Литература

- 1.Белов А. Тайна происхождения человека раскрыта! Теория эволюции инволюции. М.,2009 г.
 - 2.Белов А. Ошибка Дарвина или секретные записки антрополога. М. Центрполиграф, 2012 г.
 3. Дарвин Ч. " Происхождение видов" пер. К.А. Тимирязева гос. изд-во сельскохозяй. литературы, 1952 г.
 - 4.Чертанов М. Дарвин. М. Молодая гвардия, 2013 г.
 5. Харрисон К. Странности нашей эволюции. М.2010 г.
-

Колосов И.В.

Перспектива развития лазерной медицины на примере фотодинамической терапии

ВоГТУ (г. Вологда)

В развитых странах лидирующее положение среди причин смертности занимают злокачественные новообразования (15-24%), в результате человечество ежегодно теряет более 2 миллионов человек от этого заболевания. По-прежнему очень актуален поиск эффективных методов его лечения (поиск новых и модернизация существующих). Один из которых предполагает реализацию метода диагностики и лечения злокачественных новообразований с использованием рентгеноконтрастных фотоактивируемых лекарственных средств.

Фотодинамическая терапия (ФДТ) - метод разработанный в 60-годы прошлого века для лечения злокачественных опухолей, представляет собой метод локальной активации светом накопившегося в опухоли фотосенсибилизатора, который в свою очередь через фотохимическую реакцию создаёт активные формы кислорода в том числе и наиболее активную - синглетный кислород, наиболее активный во внутриклеточных процессах, при этом используется селективная способность сенсибилизатора накапливаться вблизи злокачественных клеток (до 20%). Из-за высокой биохимической активности злокачественная клетка «хватает» избыток активного кислорода и погибает.

В медицинской практике сейчас используются порфириновые фотосенсибилизаторы (ПФС) – наиболее активные и биологически совместимые с человеческим организмом соединения. На рис. 1 изображена схема проведения фотодинамической терапии.



Рис. 1. Схема проведения фотодинамической терапии

В данной схеме фотосенсибилизатор (ФС) вводится внутривенно, либо применяется наружно в виде геля. Затем проводят облучение пораженной области низкоинтенсивным лазерным излучением. Далее ПФС под действием излучения переходит в возбужденное состояние, в результате чего активирует молекулярный кислород. В результате чего, происходит селективное разрушение опухоли с максимальным сохранением окружающих здоровых тканей.

Несмотря на высокую эффективность ФДТ в лечении онкологических заболеваний, имеются следующие проблемы:

1. Недостаточная концентрация фотосенсибилизатора вблизи злокачественного новообразования;
2. Недостаточная интенсивность фотосенсибилизации;
3. Низкая проникающая способность оптического излучения, используемого для фотоактивации.

Особый интерес представляют разработки новых средств доставки лазерного излучения к объекту фотодинамического воздействия. В аппаратуре первого поколения это были, как правило, моноволоконные световоды. В этом случае требуется дополнительное оборудование для облучения больших объемов биоткани, с одной стороны, и для функционального введения дистального конца световода внутрь облучаемой ткани, с другой стороны. Возникшие при клиническом применении лазерной аппаратуры первого поколения проблемы привели к появлению специальных оптических катетеров для ФДТ, которые имеет смысл рассматривать как элементы лазерной аппаратуры второго поколения. Обязательной принадлежностью такого катетера является специальный оптический наконечник, формирующий заданное пространственное распределение интенсивности.

Таким образом, следует отметить, что ФДТ, как и другие методы лазерной терапии особенно эффективна в случае системных и хронических заболеваний, как раз там, где традиционные методы лечения не дают результата. Рассмотренные применения затрагивают только малую часть ФДТ-методик лечения, разрабатываемых не только в России, но и в мире. Успехи ФДТ несомненны, но, тем не менее, настоятельно необходимы дальнейший поиск и развитие методов фототерапии.

Комарова И.Ю.

**Внедрение новых образовательных форм ведения учебных занятий
по физике как условие повышения эффективности освоения
прорывных направлений в современной науке.**

Музей в чемодане

*ГБОУ гимназия №1748 «Вертикаль»
(г. Москва)*

Отдельные, даже очень хорошо подготовленные и проведенные уроки не позволяют достичь каких-нибудь существенных результатов, когда речь идет об обучении физике на протяжении длительного времени. Гарантировать качество преподавания может лишь система занятий, построенная определенным образом.

Учителю недостаточно знать отдельные методические приемы обучения. Более важно владеть педагогической технологией в целом, т. е. уметь, выстраивать эти приемы в обоснованный, соответствующий реальным условиям комплекс. Поскольку конкретные цели и условия обучения в каждой школе и каждом классе различны, то и педагогическая технология должна быть гибкой, вариативной, допускать использование различных видов уроков и их разных сочетаний. Вместе с тем она должна иметь вполне определенную структуру, которую, по моему мнению, определяют следующие элементы:

- целеполагание, организация обучения, т.е. конструирование системы занятий,
- методика проведения отдельных занятий,
- способы определения качества полученных учащимися знаний.

Одним из способов соединить воедино физику и лирику, образование и воспитание, усвоение прочных знаний и развитие творческих способностей может быть музейных экспозиций и организация экскурсий-лекций по ним. Хочу заметить, что в моем рабочем кабинете, в прочем, как и в любом кабинете физики, для организации выставок недостаточно места. Выход из этой ситуации достаточно прост: организовать сменные тематические выставки, а накопленный материал и экспонаты хранить, условно говоря, в чемоданах.

Темы выставок рождаются спонтанно, в зависимости от возможности накопления экспонатов по выбранной теме, но одно неизменно: все колллекции иллюстрируют изучаемые материалы курса физики. Таким образом, мы пытаемся подчеркнуть, что теоретическая физика находит свое применение в развитии техники.

Выставки не могут «молчать», поэтому необходимо к ним накопить сопроводительный материал. С этой работой уже могут справиться учащиеся седьмых – восьмых классов, а уж тем более старшеклассники. При

этом в некоторых случаях удобно разработать информационные листы и сформировать буклет – раскладушку, или написать краткие заметки и оформить экспресс – газету, или, например, устроить выставку сочинений.

Для формирования отдельной экспозиции требуется достаточное количество времени. И если для проведения экскурсии достаточно одного урока, то подбор экспонатов, изучение принципов их работы (а это зачастую входит за рамки школьной программы), составление текстов лекций и непосредственно оформление самой выставки происходят во внеурочное время, то есть после уроков с группой учащихся – экскурсоводов.

Связующим звеном я выбираю отношения тесного сотрудничества с учениками, атмосферу искреннего доверия и душевного тепла, поэтому наши занятия из рутинных превращаются в уроки творчества.

Выставочную экспозицию «Физика в доме» я использую на уроке являющимся, как правило, повторительным и основанном на изученном материале. Учащиеся получают задание написать сочинение на тему «Физика в моем доме», выбрав при этом одно из физических явлений, и подобрать наглядный материал. После предварительного отбора материала формируется сама выставка, и проводятся по ней экскурсии. Это помогает связать знания по физике со знаниями по родному языку и литературе, так как, для того чтобы написать сочинение, нужно не только владеть фактическим материалом (физикой в данном случае), но и умение грамотно выражать мысли.

Первое знакомство с техникой у ребенка происходит еще в детстве, а первое знакомство с физическими явлениями можно провести на выставке «Физика и игрушка». Такое занятие можно провести и оформить в виде «Экспресс газеты»

Заранее (практически на первом уроке в 7 классе) нескольким группам учеников даю темы для самостоятельной подготовки мини-проектов. На уроке ученики-экскурсоводы по очереди делают сообщение по своей теме, подкрепляя слова демонстрациями, и после каждого рассказа вывешивают соответствующую заметку на стенд «Сегодня на уроке». Таким образом, информация, собранная отдельными учащимися, некоторое время находится в «Экспресс газете», и каждый желающий может ознакомиться с ней самостоятельно.

По выставке «История развития освещения» интересно проходит урок-путешествие.

В ходе подготовки урока учащиеся совершают с помощью книг экспедиции в разные страны мира и в разные эпохи. Цель экспедиции — узнать о том вкладе, который внесли ученые этих стран в развитие какого-то раздела физической науки, и ознакомить с ним своих одноклассников. Уроки этого типа целесообразны как вводно-обзорные по теме или заключительные, их посвящают истории становления научных знаний. Основной

служит самостоятельная деятельность: учащихся по нахождению и обработке нужных сведений из истории физики и техники.

Внутри каждой группы учащиеся сами распределяют роли: оформитель, коллекционер и лектор. Это способствует повышению интереса к развитию науки и техники и формированию коммуникативных навыков обучающихся.

Интегрированный урок (физика + химия + история) «Фотопечать» позволяет обобщить, систематизировать знания по теме "Геометрическая оптика", "Химические свойства света", совершенствовать практические навыки при работе с фототехникой, расширить кругозор учащихся. Рекомендую данный урок проводить как обобщающий в 11-м классе и как внеурочное мероприятие в 9-м классе.

Для наглядности в кабинете создаются: фотовыставка работ учащихся, выставка фотоаппаратов, выставка оборудования для фотопечати и обработки фотопленок и фотографий, плакаты по геометрической оптики и иллюстрации к выступлениям учащихся.

На данном уроке и во время подготовки к нему каждый ученик имеет возможность творчески поработать. Кроме освещения истории развития фотографии и фототехники, физических и химических аспектов фотопечати, важную роль на этом занятии играет фронтальная практическая работа «Получение черно-белой фотографии». В настоящее время фотография стала доступна всем, особенно в век компьютеризации и возможности получения цифровой фотографии. Но ничто не сравнится с таинством получения фотографии самостоятельно, творить и подчинять себе обстоятельства.

Таким образом, использование музейной педагогики, интегрированных уроков и возможностей дополнительного образования создают условия для:

- формирование творческого мышления учащихся;
- созданы условия для совместной деятельности учащихся средней и старшей ступени;
- формирование глобального мышления учащихся;
- развитие информационной компетенции учащихся;
- внедрение деятельностного подхода в обучении.

Литература:

1.Браверман Э.М., Разумовский В.Г.. Урок физики в современной школе. Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1993.

2.Бажак К. История фотографии. – М.: АСТ: Астрель, 2006.

3."Справочник школьника 5-11 классы", Главный редактор М.Б. Волович, «АСТ-ПРЕСС», 1999г.

4.Балуев В.К. Развитие военно-инженерной электротехники: (Крат. историч. очерк) / В. К. Балуев. - М.: Воениздат, 1958.

Криворотов С.Б., Цикункова Г.А.
К изучению фенологии цветения ломоноса виноградолистного
(*Clematis vitalba* L., Ranunculaceae)
в условиях Северо-Западного Кавказа

КубГАУ(г. Краснодар)

Флора и растительные сообщества Северо-Западного Кавказа отличаются большим разнообразием. Характеристика эколого-биологических особенностей видов местной флоры позволяет решать обширный круг проблем ботанической и экологической науки, включая вопросы охраны растительного мира.

Ломонос виноградолистный (*Clematis vitalba* L., Ranunculaceae) недостаточно изучен в экологической и экологическом аспектах, поэтому изучение особенностей его роста и развития, выявление адаптационных возможностей этого растения в условиях воздействия неблагоприятных экологических факторов, являются важнейшими составляющими комплексных исследований.

Изучение влияния климатических условий позволили выполнить важное в экологическом отношении сравнение темпов сезонного развития растений ломоноса виноградолистного. Такое исследование является частью оценки экологической пластичности вида, т.е. его способности адаптироваться в том или ином диапазоне факторов среды (чем шире диапазон, тем выше пластичность вида).

Стационарные исследования проводились нами на территории Краснодарского края, в окрестностях станицы Елизаветинской (пойменный лес реки Кубань) – экспериментальный участок 1; в окрестностях станицы Саратовской (пойменный лес реки Псекупс) – экспериментальный участок 2; между селами Пшада и Михайловский перевал (Черноморское побережье края), в ассоциации дубняк грабинниковый разнотравный - экспериментальный участок 3. В каждом фитоценозе закладывались пробные площади 25 м x 25 м по общепринятой методике (Воронов, 1973). На каждой пробной площади исследовались по 20 модельных растений ломоноса виноградолистного. Фенологические наблюдения проводились по методике ГБС РАН (1975).

Результаты фенологических наблюдений представлены в таблице.

Таблица 1

Феноспектр цветения ломоноса виноградолистного в разных лесных фитоценозах Северо-Западного Кавказа, 2013

Фенологические фазы	Экспериментальные участки		
	1	2	3
	Фенодаты (дни)		
Набухание цветочных почек	23.05	28.05	30.05

Разверзание (раскрытие) почек	26.05	04.06	05.06
Бутонизация	02.06	08.06	10.06
Начало цветения	18.06	24.06	26.06
Окончание цветения	26.08	24.08	30.08

Набухание цветочных почек у ломоноса виноградолистного раньше всего отмечено нами на экспериментальном участке 1 при среднедекадной температуре атмосферного воздуха $+23,1^{\circ}\text{C}$ и сумме осадков 17,1 мм. На экспериментальных участках 2 и 3 эта фенофаза отмечена позднее (28.05 и 30.05, соответственно), что связано с пониженной температурой ($+21^{\circ}\text{C}$ и $20,2^{\circ}\text{C}$) и незначительной суммой осадкой (7 и 6 мм, соответственно).

Разверзание (раскрытие) почек отмечено у растений ломоноса на экспериментальном участке 1 при среднедекадной температуре атмосферного воздуха $+23,1^{\circ}\text{C}$, в то время как на экспериментальных участках 2 и 3 эта фенофаза отмечена практически в одно и тоже время, но при температуре атмосферного воздуха $+19,3^{\circ}\text{C}$ и $+19,1^{\circ}\text{C}$ и увеличении суммы осадков до 64 мм и 87,1 мм, соответственно.

Фенофаза «бутонизация» отмечена на экспериментальном участке 1 второго июня, что связано со снижением среднедекадной температуры воздуха до $+20,7^{\circ}\text{C}$ и увеличением суммы осадков до 47,7 мм. На экспериментальном участке 2 эта фенофаза у растений ломоноса отмечена 8 июня, что связано с низкой температурой воздуха ($+19,3^{\circ}\text{C}$). На экспериментальном участке 3 была отмечена более высокая температура воздуха ($+22,2^{\circ}\text{C}$), чем на участке 2, однако зарегистрировано уменьшение суммы осадков до 15 мм.

Более раннее начало цветения (18 июня) у растений ломоноса отмечено на экспериментальном участке 1, что связано с повышением среднедекадной температуры воздуха до $+24,3^{\circ}\text{C}$ и уменьшением суммы осадков до 30,7 мм. Позже (26 июня) отмечено начало цветения ломоноса на экспериментальном участке 3, что связано в этом случае с пониженной температурой воздуха ($+22,4^{\circ}\text{C}$) и недостаточным количеством осадков (23 мм).

Окончание цветения на экспериментальном участке 1 отмечено 26 августа, т.е. позже, чем на участке 2 (24.08). Это можно объяснить повышенной среднедекадной температурой воздуха ($+25,7^{\circ}\text{C}$) на этом участке. Наиболее длительный период цветения (до 30.08) растений ломоноса зарегистрирован на экспериментальном участке 3, что, по нашему мнению, объясняется уменьшением количества осадков до 0,1 мм.

Таким образом, факторами, влияющими на фенологию цветения растений ломоноса виноградолистного, произрастающих в лесных фитоценозах Северо-Западного Кавказа, являются температура и влажность, причем определяющее влияние на продолжительность цветения имеет ход температур.

Литература:

1. Воронов А.Г. Геоботаника: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1973. 384 с.
 2. Методика фенологических наблюдений в ботанических садах СССР // М., 1975. 27 с.
-

Литвинов А.Е., Бекух З.А.

**Комплексное акварекреационное районирование
горно-предгорной части Северо-Западного Кавказа**

КубГУ (г. Краснодар)

Туризм и рекреационное природопользование относятся к наиболее прибыльным отраслям экономики и преимущественно являются более рентабельными, чем некоторые направления промышленности и сельского хозяйства [3]. Рекреационный комплекс горно-предгорной части Северо-Западного Кавказа имеет ряд основных проблем. К ним относятся: однонаправленность элементарных рекреационных занятий с преобладанием пляжно-купального отдыха на Азово-Черноморском побережье; превышение рекреационной емкости зон отдыха, приводящих к загрязнению окружающей среды; относительно малая освоенность рекреационных систем горно-предгорной полосы как альтернативных видов отдыха; отсутствие комплексного акварекреационного районирования региона.

Комплексная оценка рекреационного потенциала водных объектов горно-предгорной части Северо-Западного Кавказа поможет систематизировать данные о природных и социально-культурных элементах местности [5]. Ее результаты определяют рекреационную привлекательность территории для развития тех или иных направлений водного отдыха, выявят целесообразность создания комплексных альтернативных маршрутов рекреационного водопользования в регионе. На основе проведенной оценки водных объектов возможно выделение районов рекреационного водопользования в пределах изучаемого региона.

Работа была выполнена на базе методик исследований рекреационного потенциала водных и околотовных ландшафтов под авторством Н.С. Казанской, Л.И. Мухиной, Н.М. Ступиной, В.С. Преображенского, Ю.А. Насимовича, Е.В. Колотовой, Е.Ю. Колбовского [2, 4]. При разработке теоретических и практических подходов использовались методы: сравнительный, картографический, аналитико-статистический, экспертных оценок, сопряженного анализа компонентов природной среды, районирования и классификаций.

Итогом исследовательских работ стало районирование рекреационного водопользования горно-предгорной части Северо-Западного Кавказа. В его основу легло физико-географическое районирование Кавказа под авторством Гвоздецкого Н.А. (1988). По данным автора изучаемый регион разде-

лен на четыре физико-географические провинции: Северо-Черноморская, Колхидская горная, Западное Предкавказье и Западная высокогорная. Ключевым принципом районирования в предложенной методике является единство морфологических, морфометрических, климатических, гидрологических, почвенных и лесотипологических признаков территории [1].

В пределах горно-предгорной части Северо-Западного Кавказа было выделено 11 рекреационных районов. Основным принципом выделения комплексных акватореакреационных районов на территории изучаемого региона были отличительные особенности доступности, экологичности, аттрактивности и сезонности водного и околотоводного отдыха в той или иной местности.

Анализ оценки рекреационного потенциала водных объектов и околотоводных ландшафтов Северо-Черноморской провинции позволил выделить три рекреационных района на ее территории. Район I-а расположен в северо-западной части провинции на участке от долины р. Сукко вдоль Черноморского побережья до долины р. Мезыбь по северному склону хребтов Большого Кавказа. В границах указанного рекреационного района имелись условия для организации и развития катания на маломерных судах, пляжно-купального, экскурсионного и пешего, стационарного прибрежного, лечебно-оздоровительного и любительского промыслового отдыха. Здесь представлены ТРС для индивидуального, группового и семейного рекреационного водопользования.

Рекреационный район I-б находился в центральной части Северо-Черноморской провинции между долиной р. Пшада и долиной р. Джубга. На территории центральной части Северо-Черноморской провинции возможна организация таких направлений рекреационного водопользования, как катание на маломерных судах, пляжно-купальный, пеший, экскурсионный, стационарный, любительский промысловый и сельский отдых в прибрежной полосе. Для этого рекреационного района были характерны преимущественно активные формы группового, индивидуального и реже семейного отдыха.

Рекреационный район I-в расположен в юго-восточной части Северо-Черноморской провинции на участке от долины р. Шапсухо до долины р. Шепси. В этом рекреационном районе возможно развитие катания на маломерных судах, пляжно-купального, экскурсионного, пешего, стационарного, лечебно-оздоровительного, любительского промыслового, сельского водного и околотоводного отдыха. В верховьях рек Туапсе, Нечепсухо и Шапсухо имелись условия для развития спортивного туризма, прибрежного альпинизма и скалолазания (таблица 1).

Таблица 1

Комплексная оценка рекреационного потенциала элементарных аква-рекреационных занятий на территории Северо-Черноморской провинции

Северо-Черноморская провинция	пляжно-купальный отдых	катание на маломерных судах	речной сплав	пеший и экскурсионный отдых	стационарный отдых	любительский промысловый отдых	лечебно-оздоровительный отдых	сельский отдых
	оценка в баллах							
1. Северо-западный рекреационный район I-а (р. Сукко – р. Мезыбь)	2	3	0	3	3	2	3	1
2. Центральный рекреационный район I-б (р. Пшада – р. Джубга)	3	3	0	3	3	2	0	3
3. Юго-восточный рекреационный район I-в (р. Шапсухо – р. Шепси)	3	3	0	3	3	3	3	3

Проведенные полевые исследования и анализ литературных источников показали, что Колхидская горная провинция также состояла из трех рекреационных районов. Район II-а протянулся от долины р. Магри до долины р. Западный Дагомыс. В пределах указанного рекреационного района возможно развитие речного туристического сплава, катания на маломерных судах, пляжно-купального, пешего и экскурсионного, лечебно-оздоровительного, стационарного прибрежного и сельского отдыха. На территории северо-западной части Колхидской горной провинции целесообразно развитие активных и пассивных форм индивидуального, группового и семейного отдыха.

Рекреационный район II-б занимал участок от долины р. Восточный Дагомыс до долины р. Кудепста. Рекреационный район II-б располагал ресурсами для проведения пляжно-купального, экскурсионного и пешего, стационарного околородного, лечебно-оздоровительного, любительского промыслового и сельского рекреационного водопользования. Условия для речного сплава и катания на маломерных судах в районе не значительны. Для южной части рекреационного района II-б характерны пассивные формы индивидуального и группового семейного отдыха, а для северной части в верховье р. Сочи – активные формы многодневного спортивного туризма.

Рекреационный район II-в Колхидской горной провинции соответствовал бассейну р. Мзымта. Этот район разделен на два подрайона: 1) низовья и средняя долина р. Мзымта; 2) верховья р. Мзымта, имеющие ряд различий особенностей акватории. Верховья р. Мзымта отличалась разнообразием участков для речного туристического сплава. В средней долине и низовьях имелись ресурсы для развития пляжно-купального, пешего, экскурсионного и сельского околотовного отдыха. Район изобилует зонами стационарного, промыслового любительского и лечебно-оздоровительного отдыха. В пределах низовий и средней долины р. Мзымта были распространены условия для пассивного семейного отдыха на побережье водоемов. На участке верховий р. Мзымта целесообразна организация активных направлений рекреационного водопользования (таблица 2).

Таблица 2

Комплексная оценка рекреационного потенциала элементарных акваторий рекреационных занятий на территории Колхидской горной провинции

Колхидская горная провинция	пляжно-купальный отдых	катание на маломерных судах	речной сплав	пеший и экскурсионный отдых	стационарный отдых	любительский промысловый отдых	лечебно-оздоровительный отдых	сельский отдых
	оценка в баллах							
1. Северо-западный рекреационный район II-а (р. Магри – р. Зап. Дагомыс)	3	3	3	3	4	3	2	4
2. Центральный рекреационный район II-б (р. Вост. Дагомыс – р. Кудепста)	3	3	1	3	4	4	4	3
3.1 Низовья и средняя долина р. Мзымта II-в (п. Адлер – п. Эстосадок)	2	3	1	3	4	3	3	3
3.2 Верховья р. Мзымта II-в (п. Эстосадок – оз. Кардывач)	1	2	4	3	3	2	0	2

Западная высокогорная провинция была разделена на три рекреационных района. Район III-а соответствовал верховью р. Белая, расположенному на крайнем западе провинции. На территории рекреационного района III-а имелись природные и социально-культурные ресурсы для развития речного туристического сплава, экскурсионного и пешего многодневного отдыха, стационарного кошевого и бивачного пребывания, промыслового любительского сбора растений и грибов и сельского прибрежного отдыха. На данной территории целесообразна организация активного группового спортивного туризма с элементами экстремального отдыха.

Рекреационный район III-б протянулся вдоль бассейна р. Малая Лаба от границы с Западным Предкавказьем до границы с Колхидской горной провинцией с севера на юг. Этот район подразделялся на два подрайона: 1) низовья и средняя долина р. Малая Лаба; 2) верховья р. Малая Лаба. Рекреационный район III-б располагал ресурсами для речного туристического сплава в верховьях, пляжно-купального отдыха в низовьях и повсеместного экскурсионного, многодневного пешего, стационарного, лечебно-оздоровительного, любительского промыслового и сельского околородного отдыха. В низовьях и средней долине р. Малая Лаба возможно развитие преимущественно пассивных форм водного отдыха. В верховьях р. Малая Лаба возможно развитие активных форм спортивного туризма, с элементами прибрежного альпинизма, скалолазания и экстремальной акварекреации.

Рекреационный район III-в находился в средней части долины р. Уруп. В пределах данной местности возможно проведение катания на маломерных судах, пляжно-купального, экскурсионного и пешего, стационарного и любительского промыслового, а также сельского околородного отдыха. На крайнем северо-востоке провинции в границах рекреационного района III-в преобладали пассивные формы индивидуального, группового и семейного отдыха. Участки для активного отдыха здесь многочисленны лишь вдоль границы с долиной р. Малая Лаба (таблица 3).

Таблица 3

Комплексная оценка рекреационного потенциала элементарных акваторионных занятий на территории Западной высокогорной провинции

Западная высокогорная провинция	пляжно-купальный отдых	катание на маломерных судах	речной сплав	пеший и экскурсионный отдых	стационарный отдых	любительский промысловый отдых	лечебно-оздоровительный отдых	сельский отдых
	оценка в баллах							
1. Верховья р. Белая III-а (п. Хамышки – п. Гузерипль)	1	0	4	2	3	2	0	2
2.1 Низовья и средняя долина р. Малая Лаба III-б (п. Шедок – п. Кировский)	2	0	0	3	3	3	2	3
2.2 Верховья р. Малая Лаба III-б (п. Кировский – пер. Аишха)	1	0	2	2	2	2	2	0
3. Средняя долина р. Уруп III-в (ст. Удобная – х. Байбарис)	3	2	0	3	3	3	0	3

Южная часть Западного Предкавказья подразделялась на пять рекреационных районов. Рекреационный район IV-а находился на крайнем северо-западе региона в предгорной полосе (250-500 м) от долины р. Абин до долины р. Шебш. Рекреационный район IV-а обладал благоприятными условиями для катания на маломерных судах, пляжно-купального, экскурсионного и пешего, стационарного кратковременного и многодневного, любительского промыслового и сельского околородного отдыха. Здесь преобладали пассивные формы семейного, группового и индивидуального отдыха.

Рекреационный район IV-б Западного Предкавказья протянулся вдоль северных склонов хребтов Большого Кавказа от долины р. Псекупс до долины р. Пшеха. Рекреационный район IV-б обладал условиями для организации и развития катания на маломерных судах, речного туристического

сплава, пляжно-купального, экскурсионного и пешего, стационарного, лечебно-оздоровительного, любительского промыслового и сельского отдыха. На его территории возможно как пассивное семейное и индивидуальное, так активное групповое рекреационное водопользование.

Рекреационный район IV-в охватывал участок на крайнем юге Западного Предкавказья вдоль верховий рек Пшиш, Пшеха и Курджипс. Рекреационный район IV-в располагал необходимыми ресурсами для речного туристического сплава, экскурсионного и пешего, стационарного, любительского промыслового и сельского отдыха в прибрежной полосе. Здесь разнообразно представлены как активные формы группового и индивидуального отдыха, так и пассивные формы семейного рекреационного водопользования.

Рекреационный район IV-г включал юго-западную часть Западного Предкавказья на протяжении от средней части долины р. Курджипс до средней части долины р. Белая. Этот рекреационный район выделялся многофункциональностью акварекреации. Здесь имелись возможности для речного туристического сплава, катания на маломерных судах, пляжно-купального, стационарного, пешего и экскурсионного, любительского промыслового (особенно сбор ягод) и сельского отдыха. Высокая привлекательность рекреационного района IV-г предоставляла возможности как для пассивных семейных и индивидуальных форм водного и околотоводного отдыха, так и для активных форм спортивного пешего туризма в юго-западной части района.

Рекреационный район IV-д Западного Предкавказья занимал небольшую часть на крайнем юго-западе Западного Предкавказья от долины р. Фарс до долины р. Ходзь. Рекреационный район IV-д удобен для экскурсионного и пешего, стационарного, любительского промыслового и сельского околотоводного отдыха. Здесь в отличие от соседних районов целесообразно развитие пассивных форм семейного, группового и индивидуального отдыха в прибрежной полосе (таблица 4).

Таблица 4

Комплексная оценка рекреационного потенциала элементарных аква-рекреационных занятий на территории Западного Предкавказья

Западное Предкавказье	пляжно-купальный отдых	катание на маломерных судах	речной сплав	пеший и экскурсионный отдых	стационарный отдых	любительский промысловый отдых	лечебно-оздоровительный отдых	сельский отдых
	оценка в баллах							
1. Северо-западный рекреационный район IV-а (р. Абин – р. Шебш)	3	3	0	2	3	2	0	2
2. Центральный рекреационный район IV-б (р. Псекупс – р. Пшеха)	3	4	2	3	3	4	4	4
3. Верховья р. Пшиш (х. Терзиян – г. Шесси) – верховья р. Курджипс IV-в (п. Мезмай – ур. Лаганаки)	1	0	3	3	3	3	0	3
4. Средняя долина р. Курджипс (п. Мезмай – ст. Курджипская) – средняя долина р. Белая IV-г (п. Хамышки – ст. Абадзехская)	3	3	1	3	3	4	0	3
5. Северо-восточный рекреационный район IV-д (р. Фарс – р. Ходзь)	2	0	0	3	3	2	0	2

Проведенная оценка рекреационного потенциала гидрологических объектов и комплексное акварекреационное районирование согласуется с частными схемами районирования изучаемой территории. Такой подход при оценке рекреационного потенциала водоемов и дальнейшем рекреационном районировании горно-предгорной части Северо-Западного Кавказа позволит избежать нерациональных трат средств и сконцентрировать их на организации и функционировании конкретных комплексных акварекреационных зон.

Литература:

1. Гвоздецкий Н.А. Физическая география Кавказа. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 305 с.

2.Мухина Л.И., Ступина Н.М. Принципы и методы технологической оценки природных комплексов: Учеб. пособие – М.: Наука, 1973. – 259 с.

3.Нагалеvский Ю.Я., Нагалеvский Э.Ю. Региональное физико-географическое районирование: Учеб. пособие – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2012. – 133 с.

4.Теоретические основы рекреационной географии/ под ред. Преображенского В.С. – М.: Просвещение, 1975. – 362 с.

5.Филиппович Л.С. Картографическое моделирование территориальных рекреационных систем: Учеб. пособие – М.: Наука, 1983. – 77 с.

Умаров М.Ф., Юрин М.Е., Лукашенко Е.И.

Тяжёлые металлы в почвах селитебной территории г. Череповца

ВоГТУ (г. Вологда)

Основными источниками загрязнения почвы селитебных территорий остаются дымовые выбросы и недостаточно очищенные сточные воды промышленных предприятий, выбросы автомобильного транспорта, неочищенные сточные воды от ливневых канализаций и свалок ТБО, насыщенные тяжёлыми металлами. Особый интерес у учёных вызывают почвы в промышленных центрах России, к числу которых вполне обоснованно может быть отнесён город Череповец Вологодской области.

Установлено, что почва является главным накопителем загрязняющих веществ, значительную долю которых составляют именно тяжёлые металлы. Поэтому показатели валового содержания поллютантов в почве селитебной территории промышленных городов выступают индикатором техногенного воздействия на окружающую среду [1].

Исследования на наличие тяжёлых металлов в почве осуществлялось методом атомно-абсорбционной спектрометрии. Отбор проб производился во всех жилых районах г. Череповца в период с 2010-2012 годы. Полученные в течение года концентрации усреднялись, итоговые среднеемноголетние значения валового содержания поллютантов в почве селитебной территории г. Череповца представлены в табл. 1. Экспериментально установленные значения концентраций сопоставлялись с нормативными, закреплёнными в ГН 2.1.7.2041-06 и ГН 2.1.7.2042-06.

Было установлено, что для проб почв во всех жилых районах населённого пункта имеет место превышение допустимого значения гигиенического норматива ГН 2.1.7.2041-06 по марганцу: в Индустриальном районе – 1,17 ПДК, в Северном – 1,13 ПДК, в Зареченском и Зашекснинском районах зафиксировано незначительное превышение ПДК. Кроме того, в двух жилых районах, Индустриальном и Северном, отмечается незначительное превышение регламентируемого значения по свинцу. Концентра-

ции всех остальных загрязняющих агентов в почвах селитебной территории за период исследований находились в пределах нормы.

Таблица 1

Среднегодовое валовое содержание загрязняющих веществ в почвах жилых районов г. Череповца (за период 2010-2012 гг.)

Концентрация загрязняющего агента, мг/кг	Агент	Норматив мг/кг	Жилой район города			
			Индустр.	Северный	Зареченск.	Зашекснин.
	Cd	2,0	1,600	1,481	1,500	1,490
	Ni	80,0	36,8	35,7	34,8	34,3
	Mn	1500,0 ¹	1750,8*	1698,5*	1543,3*	1502,3*
	As	2,0 ¹	1,34	1,46	1,36	1,02
	Cr ⁺⁶	0,05 ¹	0	0	0	0
	Pb	32,0 ¹	34,1*	34,3*	31,8	31,4
<u>Примечания:</u> 1) 1 - предельно допустимая концентрация (ПДК) на основании ГН 2.1.7.2041-06, все остальные значения ориентировочно-допустимые концентрации (ОДК) на основании ГН 2.1.7.2042-06; 2) жирным шрифтом и * выделены значения концентраций превышающие ПДК или ОДК.						

Таким образом, очевидна техногенная нагрузка на окружающую среду в рассматриваемом населённом пункте. Превышение предельно-допустимых концентрация по марганцу и свинцу в Индустриальном и Северном жилых районах г. Череповца может быть объяснено непосредственной близостью к промышленным предприятиям металлургического и химического профиля. Данный факт свидетельствует о наличии опасности для состояния здоровья горожан.

Литература:

1.Харламов А.С. Биоиндикационная оценка состояния почвы селитебных территорий с использованием микробных тест-объектов: автореферат дис. ... кандидата биологических наук: 03.00.29 / Калужский гос. пед. ун-т им. К. Э. Циолковского. – 2000. – 155 с.

Михайлова К.В.

**К вопросу практического изучения
природно-территориальных комплексов в школе**

ВятГГУ (г. Киров)

Практическое изучение природно-территориальных комплексов школьниками имеет большое значение. Общие знания, полученные на уроках географии, подкрепляются примерами, когда учащиеся под руководством учителя исследуют особенности конкретных геосистем. Автором предпринят опыт по изучению и апробации методики преподавания в школе учения о природно-территориальном комплексе на примере ландшафтов места жительства (с. Коршик Оричевского района Кировской области).

Оричевский район Кировской области занимает одно из центральных местоположений в пределах южной тайги Русской равнины. В составе коренных поверхностных отложений осадочного чехла преобладают песчано-глинистые породы пермской системы, сверху они перекрыты плащом четвертичных песчано-супесчаных отложений [8]. Из полезных ископаемых основными являются торф и песчано-глинистые строительные материалы [1]. Рельеф района представлен аккумулятивными и эрозионно-аккумулятивными равнинами, с вложенными в них 2-3 надпойменными террасами и поймами [7]. Умеренно-континентальный тип климата характеризуется следующими показателями: средняя годовая температура – 1,5-2°C, средняя температура января – -14-15°C, средняя температура июля – 17-18°C; коэффициент увлажнения – 1,1-1,2; годовое количество осадков – 600 мм; безморозный период длится 110 дней [2]. Гидрографическая сеть представлена рекой Вятка и её притоками 1-4 порядка [5]. Лесистость составляет примерно 54% [3]. В составе зональной растительности преобладают производные елово-пихтовые леса с примесью берёзы. Почвенный покров представлен комплексом дерново-подзолистых почв и дерново-подзолов, болотных переходных и верховых почв [6]. Животный мир представлен таёжными видами.

В окрестностях с. Коршик для маршрутного исследования были выбраны точки наблюдений в склоновом водораздельном, приречном и пойменном типах местности [4]. Склоновый водораздельный тип местности характерен для междуречья Сингиревки и Боровицы, Илгани и Боровицы. Он занимает гипсометрические уровни около 140-169 м, имеет небольшие углы наклона (3-5°), формируется под злаково-разнотравной растительностью и темнохвойно-мелколиственными лесами на подзолах и дерново-подзолах. Приречный тип местности приурочен к коренным берегам, непосредственно примыкающим к долинам малых рек и ручьев, формируется под различными фитоценозами с участием светлохвойных пород (сосна) и кустарниково-луговой растительностью на дерново-подзолистых

песчано-супесчаных и суглинисто-глинистых почвах. В рельефе данный тип ПТК выражен в виде лентовидных низин (гипсометрические уровни 140-130 м), сложенных флювиогляциальными преимущественно песчаными отложениями времени отступления ледника. Пойменный тип местности занимает самые низкие гипсометрические уровни (126-120 м). Поймы имеют незначительную ширину (до 5 м и более), заняты в основном злаково-разнотравными лугами. Почвы отличаются сравнительно небольшим разнообразием, среди них преобладают аллювиальные дерновые почвы различного, часто переслаивающегося гранулометрического состава [4].

Экскурсия по изучению типов местности проходит с использованием практического, поискового и полевого методов по плану: 1) запись данных о времени экскурсии и информация об учащихся школы; 2) определение ГП точек (составление плана и краткого описания); 3) описание рельефа (составление схематичных профилей и описаний к ним); 4) определение характера и степени увлажнения; 5) заложение почвенных профилей и определение типов почв; 6) определение фитоценозов.

Результаты исследования школьников (отряд «Юные экологи» летнего лагеря «Солнечный» МОУ Коршикская СОШ) представлены в следующих выводах об изменении физических свойств природно-территориальных комплексов при движении по маршруту.

Выводы:

- 1) со снижением абсолютных высот (180-140 м) возрастает степень увлажнения территории и увеличивается роль грунтового питания;
- 2) при движении к пойме возрастает процент обилия гигрофитов в составе фитоценозов (гравилат речной, сабельник болотный и др.);
- 3) в почвенном покрове преобладают дерново-подзолистые (и дерново-подзолы) типы почв песчано-супесчаных разновидностей;
- 4) пойменный тип местности под влиянием антропогенной деятельности испытал в прошлом смену растительного сообщества с лесного типа на лугово-разнотравный (в почвенном профиле – погребённый торфяной горизонт древесный по составу).

Литература:

1. Азин В.Н. Минерально-сырьевая база Кировской области [Текст] / В.Н. Азин. – Киров: Кировская областная типография, 2003. – 199 с.
2. Атлас Кировской области [Карты]: климатическая, почвенная карты. – 1: 5000 000. – М.: Федеральная служба геодезии и картографии России, 1997.
3. Ашихмина Т.Я. Экологический мониторинг в действии [Текст] / Т.Я. Ашихмина. – Киров: ООО «О-Краткое», 2008. – 36 с.
4. Михайлова К.В. Особенности горизонтальной структуры ландшафтов Оричевского района Кировской области на примере междуречья Илгана и Корши [Текст] / К.В. Михайлова // Географические науки и образова-

ние: материалы 6 Всероссийской научно-практической конференции. – Астрахань: издательский дом Астраханского университета, 2013. – 204 с.

5. Природа Кировской области [Текст] / под ред. А.И. Шернина. – Киров: Волго-Вятское книжное издательство, 1967. – 400 с.

6. Прокашев А.М. Почвы Вятского края [Текст] / А. М. Прокашев. – Киров: Кировский пединститут, 1992. – 88 с.

7. Рыбин Н.Г. Физико-географический очерк Кировского края. Киров [Текст] / Н.Г. Рыбин. – Киров: Краевое государственное издательство, 1936. – 160 с.

8. Цыновкин Б.Н. Отчёт по геолого-гидрогеологической съёмке масштаба 1:200 000 территории листа О-39-XIV [Текст] / Б. Н. Цыновкин. – Дзержинск, 1967. – 391 с.

Рыжкова О.А., Стрельцова Е.Н.

**Социальный портрет больных туберкулёзом легких,
выделяющих лекарственно-устойчивые штаммы
*M.tuberculosis***

*ГБОУ ВПО АГМА Минздрава РФ
(г. Астрахань)*

Туберкулёз - глобальная социально-медицинская проблема современности. Лекарственная устойчивость *M.tuberculosis* (МБТ) к противотуберкулёзным препаратам становится главной причиной заболеваемости и смертности от этого заболевания во всём мире и в России в том числе [1,2]. В Астраханской области показатель заболеваемости туберкулёзом в 2012г составил 82,1 на 100 000 населения, а множественная лекарственная устойчивость МБТ установлена у 16,7% больных.

Цель исследования: составить социальный портрет больных с лекарственно-устойчивыми формами туберкулёзом лёгких.

Материалы и методы исследования: обследовано 80 больных с лекарственно-устойчивыми формами туберкулёза лёгких в возрасте 20-75 лет, находящихся на лечении в отделениях терапии туберкулёза легких стационара №3 ГБУЗ АО «ОКПД» г. Астрахани.

Из методов исследования применялись социологическое анкетирование, общепринятые клинико-лабораторные методы, бактериоскопическое и бактериологическое исследование мокроты на обнаружение МБТ, с последующим определением лекарственной устойчивости к противотуберкулёзным препаратам; исследование мокроты методом ПЦР на ДНК МБТ; рентгенологические методы обследования, бронхоскопия, спирография и др.

Результаты исследования: основную группу всех обследованных больных составили пациенты (79,4%) в возрасте от 20 до 45 лет, преобладали мужчины (67%). Из общего числа больных сельские жители состави-

ли 60%, городские – 40%. К неработающему населению трудоспособного возраста относилось 52,3% больных, из них 47,3% больных имели среднее образование, 18% - являлись инвалидами по туберкулёзу. В браке состояло 42% анкетированных лиц, 14,2% - проживали в неудовлетворительных жилищно-бытовых условиях (частных домах без удобств, общежитиях). Признались, что ограничивают себя в питании 20,3% пациентов. Судимость имела у 9,4% больных. Вредные привычки в виде злоупотребления алкоголем, табакокурения имели 78% больных, при этом 6,5% пациентов употребляли наркотические средства.

Из общего числа обследованных впервые выявленные больные составили 45,7%, с рецидивом- 54,3%. Все пациенты с лекарственно-устойчивыми формами туберкулёза лёгких являлись бактериовыделителями, при этом с множественной лекарственной устойчивостью МБТ выявлено у 74% больных, с полирезистентностью МБТ -13,5%. Среди клинических форм туберкулёза лёгких наиболее часто определялись следующие: инфильтративная (53,8%), диссеминированная и фиброзно-кавернозная по 15,6%. У всех больных (100%) отмечалось наличие распространенного (два и более сегментов) специфического процесса в легких, полости распада имели 89,3% пациентов, у 16,3% больных - выявлены осложнения (легочное кровотечение, лёгочно-сердечная недостаточность).

Таким образом, больные туберкулёзом лёгких, выделяющие лекарственно-устойчивые штаммы *M.tuberculosis*, представлены в основном ассоциальным неработающим контингентом трудоспособного возраста с рецидивирующими распространенными и деструктивными процессами в лёгких.

Литература:

1.Нечаева О.Б. Мониторинг и оценка изменений эпидемиологических показателей по туберкулёзу в Российской Федерации/ О.Б.Нечаева// Туберкулёз и болезни лёгких.-2012.-№8.- С.16-22.

2.Шилова М.В. Туберкулёз в России в 2009г./ М.В. Шилова// монография. - М., 2010.-192с.

Саламатин В.Н., Ковалева Т.А.

**Эффективность полового феромона древесницы
въедливой *Zeuzera pyrina* L**

*ВНИИБЗР (г. Краснодар),
ДонГАУ (п. Персиановка)*

Основной культурой в садах Ростовской области является яблоня. Общее число вредителей способных нанести ощутимый вред яблоне в Ростовской области насчитывается более 25 видов [4]. Не секрет, что одним из важных факторов будущего урожая является качество посадочного материала, которое в последнее время оставляет желать лучшего. Особую угрозу саженцам яблони представляет древесница въедливая. Древесница

вредливая является полифагом и кроме яблони может повреждать все плодовые породы, а также различные лиственные деревья (ясеновые, ильмовые). Заселение деревьев заметно по усыхающим концевым побегам ветвей и характерным красно-бурым экскрементам, которые скапливаются у основания ствола. Из-за нарушения сокодвижения дерева, ветки часто ломаются, побеги усыхают, при сильном ветре происходит надлом центрального проводника [1,3].

Для изучения ситуации с древесницей вредливой в пределах приазовской зоны мы провели обследования ещё четырех хозяйств. Древесница выявлена во всех молодых насаждениях яблони обследуемых хозяйств. Отмечена некоторая избирательность по сортам яблони, что ещё требует дополнительной проверки. Стоит отметить, что в двух хозяйствах были выявлены гусеницы второго года жизни в местах прививок на окулянтах и саженцах приобретенных весной 2012 года в Италии, причем процент заселения доходил до тридцати.

Учитывая особенности жизнедеятельности древесницы, мы пришли к выводу, что эффективным способом борьбы должен быть отлов и уничтожение бабочек вредителя. Лет бабочек в степной зоне проходит с середины июня до середины августа, причем самки неповоротливы и скрываются в кроне деревьев, за ними следуют самцы [1].

Подтверждение своих выводов мы нашли в иностранных источниках [5], где приводятся примеры эффективного применения феромонных ловушек для массового отлова самцов древесницы вредливой и для прогноза оптимальных сроков химической борьбы.

В 2013 году нами в условиях приазовской зоны были испытаны феромонные ловушки производства ООО «Феромон», г. Москва и ФГБУ «ВНИИКР» Московская область. Мы установили по 5 контрольных ловушек во второй декаде мая в ООО АФ «Красный Сад». Клеевые вкладыши меняли каждые 10 дней, диспенсеры с феромоном один раз в 20-25 дней.

Первый улов бабочек был зафиксирован 8 июня 2013 года в питомнике ООО АФ «Красный Сад». Из пяти установленных ловушек производства ООО «Феромон» самцы древесницы были отмечены в каждой ловушке, численность их составляла от 1 до 2 шт. на ловушку. На ловушки производства ФГБУ «ВНИИКР» самцы древесницы в это время не летели. В последующем периоде наблюдения самцы древесницы ежедневно отлавливались на ловушки ООО «Феромон». В ловушки ФГБУ «ВНИИКР» отлавливали самцов с периодичностью, причем уловистость этих ловушек напрямую зависела от среднесуточной температуры. Кроме того максимум отлова самцов в одни сутки на ловушки ООО «Феромон», составил 13 особей, а на ловушки ФГБУ «ВНИИКР» - 5. Учитывая, что формы диспенсеров этих производителей не одинаковы, мы решили измерить площадь их рабочей поверхности. Измерения показали, что площадь диспенсера

ООО «Феромон» в три раза больше чем площадь диспенсера ФГБУ «ВНИИКР». Стоит также отметить, что диспенсер ООО «Феромон» представляет собой полую резиновую трубку, что позволяет прикреплять его в верхней части конуса ловушки, при этом улучшается распространение феромона с потоками воздуха, и позволяет производить смену клейкого вкладыша без затрагивания диспенсера.

В результате проведенных опытов установлено, что в условиях приазовской зоны Ростовской области ловушки ООО «Феромон» обладают лучшей уловистостью, чем ловушки ФГБУ «ВНИИКР», и могут быть использованы для мониторинга вредителя и массового отлова.

Литература:

1. Анфинников М.А. Древесница въедливая и борьба с ней / Анфинников М.А. - Киев: издательство УкрАСХН, 1961. - 153 с.
 2. Вредители сельскохозяйственных культур и лесных насаждений. Т. II. Вредные членистоногие (продолжение), позвоночные. / Под ред. академика АН УССР Васильева В.П. – Киев: издательство «Урожай», 1974. – 608 с.
 3. Лесная энциклопедия: В 2-х т. / Гл. ред. Воробьев Г.И.; ред.кол.: Анучин Н.А., Атрохин В.Г., Виноградов В.Н. и др. - М.: Сов. энциклопедия, 1985. - 563 с.
 4. Саламатин В.Н. Некоторые особенности индивидуального развития калифорнийской щитовки в яблоневых садах приазовской зоны Ростовской области / В.Н. Саламатин // Труды Кубанского ГАУ. – 2013. – № 42.
 5. Rohani M. The efficiency of pheromone traps in attracting and capturing *Zeuzera pyrina* L. (Lepidoptera: Cossidae) in walnut orchards / Rohani M. and Samih M.A. // International Journal of AgriScience Vol. 2(7): July 2012. - 583-587.
-

Соболева И.В.

Проблемы развития образования в России

ТИЖТ (г. Тайга)

Образование - целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином установленных государством образовательных уровней[1]. Образование играет огромную роль в жизни индивида и общества. Процесс передачи социального опыта и культурного наследия происходит через его механизмы. На первичной стадии образования, которая подразумевает детский сад и школу, закладываются основы мышления, создаётся необходимый базис для дальнейшего обучения. Высшее образование даёт человеку более глубокие и узкоспециальные знания, которые помогают ему стать специалистом в той или иной области. Благодаря образованию в жизни индивида происходят социализация и инкультурация)[2]. Образование - это процесс, от которого зависит будущее нации.

Именно поэтому особенно важно решать все проблемы, связанные с этой сферой общественной жизни)[1].

Проблема образования в нашей стране с каждым днем приобретает все более глобальные вершины. Рассмотрим основные проблемы в сфере образования современного российского общества. Ситуация в этой сфере достаточно сложная. Это обусловлено социально-экономическим кризисом, который до сих пор не преодолён. Несомненно, принимаются меры для улучшения ситуации в данной отрасли, но они не слишком эффективны. Основные проблемы образования в России: ненадлежащее финансирование со стороны государства, ухудшение качества образования в связи с социальной дифференциацией населения, понижение социального статуса учителя. Развитие образования происходит в сложнейшей ситуации. На деятельность образовательных учреждений дестабилизирующее воздействие оказывают факторы, среди которых основными являются: социальная и экономическая нестабильность в обществе, острый дефицит финансовых средств в связи с кризисным положением в экономике, неполнота нормативной правовой базы в области образования, систематическое неисполнение норм законодательства в области образования[2].

Неудовлетворительное финансирование является одной из основных причин возникновения кризисных ситуаций в системе образования. Тенденция переноса центра тяжести с бюджета на внебюджетные средства, в том числе и личные, в совокупности с происходящим расслоением общества по уровню доходов ведет к угрозе превращения российской демократической системы образования в сословную, элитарную.

В целом остается проблемой кадровое обеспечение образовательных учреждений. Сохраняется устойчивая тенденция старения педагогических работников образовательных учреждений всех типов и видов, недостаточно молодых специалистов вследствие низкого уровня оплаты труда и социального престижа профессии педагога, слабой социальной защищенности педагогических и научно-педагогических работников образовательных учреждений.

Динамичное развитие образовательной сферы является залогом поступательного экономического и социального развития страны. Содержание и технология образования должны соответствовать требованиям современного общества и экономики, механизмы финансирования и государственного управления - создавать благоприятные условия для развития системы образования. Требуют решения насущные для российских граждан проблемы доступности и качества образования.

Литература:

1. Информатика и образование [Текст]: научно-методический журнал, Москва, 2003. - № 2. - 9-14 с.

2. Колин К.К. Вызовы XXI-го века и проблемы образования [Текст]: Деловая книга/ К.К. Колин. - М., 2006. - 53с.

Удод Е.П.

**Методика формирования универсальных констант
естественнонаучного цикла на занятиях старшей школы**

МАОУ СОШ № 147

(г. Челябинск)

Универсальные константы входят в структуру и отражают основное содержание естественнонаучных законов, теорий, картины мира. Они придают смысл и относительное постоянство формулам законов естествознания. Если, например, предположить, что в формуле закона всемирного тяготения константа G может быть различна, то это будет означать, что можно произвольно регулировать силы гравитации[1].

Универсальные константы осуществляют связь теорий или законов разной степени общности. Этот факт полностью согласуется с принципом соответствия в естествознании, который требует, чтобы новые, более общие теории в пределе асимптотически переходили в старые, когда из первых формально исключаются универсальные константы[3].

Важнейший признак универсальных постоянных — экспериментальный характер определения их значений. Пока ни в одном случае не удалось вывести значения этих констант теоретически без использования опытных данных. Знать же их значения необходимо для решения многих научных и практических задач: проверки законов и теорий, получения из них выводов и следствий, проведения количественных расчетов.

Раскрытие перечисленных выше признаков на занятиях естественнонаучного цикла в старшей школе позволяет не только выяснить роль универсальных констант в природе и научном познании, но и более основательно изучить естественнонаучные явления, понятия, законы, теории, эксперименты, обобщить знания школьников о естественнонаучной картине мира. Процесс формирования понятия универсальной постоянной включает в себя, таким образом, использование ключевых знаний методологического характера, позволяющих раскрыть взаимосвязь и единство фундаментальных основ науки[3].

Фундаментальные постоянные изучаются в разных разделах и темах школьного курса естествознания. Чтобы знания учащихся о них были целостны и системны, необходим единый подход к их изучению. Такой подход возможен благодаря тому, что все фундаментальные постоянные имеют общие признаки и функции в системе физических знаний.

Для формирования универсальных констант рекомендуется использовать следующий обобщенный план ответа учащихся о фундаментальной константе[2].

Обобщенный план изучения фундаментальных констант:

1.Определение и физический смысл константы, ее основные признаки; причины введения константы в науку;

2.Математическая запись физических законов, в которые входит константа, ее место и роль в этих законах;

3.Идея, схема и результаты опыта по измерению постоянной, современные методы измерения;

4.Значение константы в единицах СИ (находится по справочнику);

5.Физические теории, в которые входит константа, ее место и роль в этих теориях и современной физической картине мира;

6.Примеры использования на практике.

Литература:

1.Естествознание. 10 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый уровень / И.Ю. Алексашина, В.В. Галактионов, И.С. Дмитриев и др.; под ред. И.Ю. Алексашиной, Рос. Академия наук, изд-во: «Просвещение». – 2-е изд, 2008. – 270с.

2.Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В. Усова. — М.: Педагогика, 1986. — 176 с. — (Труды д. чл. И чл. -корр. АПН СССР).

3.Хуторский А.В. Фундаментальные физические постоянные: кн. для учителя / А.В Хуторский.— Минск: Нар. Асвета, 1988. — 95 с.

Шквирина О.И., Антонова Т.И., Щербачева С.А.

**Изменение психофизиологического статуса учащихся 5-6 класса
в динамике двухлетнего наблюдения**

ЮФУ (г. Ростов-на-Дону)

Индивидуальные психофизиологические свойства человека определяют поведение организма и его возможности в процессе обучения. Исследование проводилось среди учащихся города Ростова-на-Дону СОШ № 10 в пятом и шестом классе. Были обследованы 22 мальчика и 12 девочек. Тестирование проводилось на приборе УПФТ - «Психофизиолог». Лонгитудным методом изучались: ситуативная (реактивная) и личностная тревожность по методике Спилберга, уровень активации центральной нервной системы (ЦНС) по методике простой зрительно-моторной реакции (метод световых сигналов).

Анализ полученных результатов показал, что большинство обследованных пятиклассников, как мальчиков, (октябрь -56%, февраль-65%) так и девочек (октябрь -54%, февраль-63%) имеют низкий уровень активации ЦНС. Для детей с низким уровнем активации ЦНС характерны замедленные реакции при средних значениях стабильности, преобладание процессов торможения, значительная инертность нервных процессов, а также

снижение функциональных возможностей ЦНС. В пятом классе низкий уровень реактивной тревожности выявлен в октябре у 30% мальчиков и 42% девочек, а в феврале у 55% мальчиков и у 36% девочек, что указывает на сниженную мотивацию, ответственность и отсутствие доминанты на учебную деятельность у этих подростков. Вместе с тем известно, что мотивация выступает как пусковой механизм формирования функциональной системы, активизируя структуры восприятия, поисковое поведение. Сниженный уровень активации ЦНС у пятиклассников в начале учебного года, возможно, связан с адаптацией к новым условиям обучения на фоне высокой личностной тревожности. Среди мальчиков в пятом классе в октябре таковых 47%, а девочек - 66%, в феврале соответственно - 78% и 36%, что отражает низкий уровень стрессоустойчивости подростков в этот период. Подростки со средним уровнем активации ЦНС (24% мальчиков, 33% девочек) имели оптимальный уровень реактивной и личностной тревожности.

В начале учебного года в шестом классе сохраняется группа девочек со средним уровнем активации ЦНС. Уменьшается вдвое по сравнению с пятым классом группа девочек с низким уровнем активации ЦНС, но значительно увеличилась группа со сниженным уровнем активации. Выявлено 15% мальчиков с повышенной и 46% с низкой реактивной тревожностью. Сохраняется высокий уровень личностной тревожности у 30% мальчиков и у 33% девочек. Таким образом, в начале учебного года в шестом классе у девочек значительно снижается уровень личностной тревожности. В феврале шестого класса увеличилось количество мальчиков со сниженным уровнем активации ЦНС с 23% до 35%, также увеличилась группа мальчиков с низким уровнем активации ЦНС с 56% до 65%. В феврале не выявлено подростков со средним уровнем активации ЦНС, что указывает на процессы утомления. Эти изменения в уровне активации ЦНС произошли на фоне повышения уровня реактивной тревожности и снижения личностной. У девочек шестого класса низкий и сниженный уровни активации ЦНС, связан с высокой личностной тревожностью. В феврале в шестом классе низкий и сниженный уровень активации ЦНС имеют 84% мальчиков, 10% из них имеют повышенный уровень реактивной тревожности и 40% личностной. У девочек в третьей четверти картина аналогичная, только более высок уровень личностной тревожности (58%). Только третья часть подростков в конце учебного года (апрель) в шестом классе выходят на средний уровень активации ЦНС. Важнейшим фактором, влияющим на функциональную организацию мозга, являются эндокринные изменения, связанные с половым созреванием, на начальных стадиях которого находится большая часть девочек в исследуемом возрастном диапазоне, что, безусловно, должны помнить учителя, наблюдающие аритмичность темпа работы и низкую устойчивость внимания у подростков при организации учебной деятельности.

Секция «Гуманитарные науки»

Абдулина А.Б.

Архетипы в художественном мире казахской прозы

КазНУ им. Аль-Фараби

(г. Алматы, Респ. Казахстан)

Термин «архетип» образован от двух греческих корней: *arche* – «начало» и *typos* – «образец», или «первообраз», «праформа», «первичный тип». Если архетипы – изначальные, фундаментальные образы и мотивы, имеют символический, а не аллегорический характер, это широкие, часто многозначные метафоры, а не знаки, то архетипический образ – образ художественного произведения, конкретно воплотивший архетип. Казахская литература представляет собой яркое явление, в котором очевидны и функционально действенны сложные архетипические составляющие национальной культуры, благодаря чему зримо и отчетливо предстает духовная жизнь казахской нации, многовековая история которой получила оригинальное воплощение в искусстве. Материалом данного исследования избрано творчество Абиша Кекильбаева. Изучение наиболее глубинных поэтических пластов художественного мира известного казахского писателя значительно обогащает современное гуманитарное знание, представляя собой перспективную область теоретических изысканий. Так, название произведения Кекильбаева «Колодец» [1] прямо соотносено с главным идейным центром произведения – субстанцией воды как фундаментальной стихии мироздания. В архетип воды, соответственно, входит целая система архетипических образов и мотивов, многозначно раскрывающих его общую семантику. Многие архетипические смыслы водной стихии отражены в семантике её аватара – образе колодца, как источнике воды. Акцентируя внимание на образе колодца, писатель не уводит читателя в фантастический мир устно-поэтического народного творения, которое заявляет о себе в завершении повествования, проделав тот самый жизненный путь легендарных преданий – от события к его вербальной сакрализации (имя колодца «Енсе́п у́лген» – «Тот, где погиб Енсе́п»). Колодец репрезентирован сложными смыслами архетипа воды – полисемического в своей сути, определившего ряд семантических нагрузок составляющих его образов (колодец, родник, море, пучина) и выполнившего структурообразующую роль для всего произведения. Судьба колодцекопателя Енсепа и события самого последнего его земного дня связаны с водой. Если вода – источник жизни, то кудушки (колодцекопатель) добирается до его сути, до дна и точки соприкосновения с самым сокровенным – чревом земли (философской Истиной). При этом он, как и все люди, должен во всем оставаться

верным Истине и отличать подлинный источник от иллюзии, подлинные ценности – от искусственных. Судьба Енсепа связана с водой, с мрачной бездной земли, нехотя отдающей её. Колодцекопатель столько раз испытывает её, столько раз подвергается опасности погибнуть, быть погребённым противоречивой стихией, знаменующей жизнь для людей, но несущей смерть посмевшему открыть тайну рождения потока жизни. Вечные поиски воды становятся для юноши поисками смысла жизни, счастья, осмысления судьбы: «И что такое вообще счастье? В сознании гнездилась мысль, что настоящее счастье так велико, что его не замечаешь. Человек может изведать счастье только в молодости, и чем больше человек раздумывает о нем, домогается его, стремясь догнать на кляче времени, тем дальше убегает счастье» [2]. Следует отметить важный аспект – колодец как глубинное погружение, погружение в память, воспоминания, в ушедшую юность, во время, и, наконец, уход в подземный мир, обладающий своими законами и магией притяжения. Таким образом, символическое содержание образа колодца – это реализация исходных смыслов архетипа воды, но и собственно ассоциативные составляющие, в ряду которых спасение, жизнь, знание, истина, чистота, включая смерть через глубину – от глубины памяти до глубины земной могилы.

Литература:

1. Кекильбаев А. Степные легенды. – Москва: Художественная литература, 1983. – 118 с.

2. Там же, 130 с.

Апанасенко О.Н., Малокова Е.В.

Нравственный аспект социальной справедливости

*АОУ ВПО Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина (Алтайский филиал)
(г. Барнаул, Алтайский край)*

Понятие «социальная справедливость» занимает в последние годы в нашем общественно-политическом лексиконе одно из центральных мест, что явилось своеобразной реакцией на негативные процессы, имеющих место в обществе. Каждый человек, как и каждое поколение людей, вновь и вновь решает эту проблему для себя, пытаясь ее переосмыслить и понять. Что это за понятие? Имеет ли оно объективное содержание?

Справедливость – это понятие морали и права. Оно служит либо для оправдания существующих общественных отношений, либо для объяснения необходимости их изменения, утверждения ценности альтернативного образа жизни.

Основными гарантами справедливости исторически выступали закон, верховная власть, религия и нравственность как социальный институт.

Еще древнегреческий философ Аристотель заметил различие мнений в понимании справедливости: «По мнению одних, со справедливостью связано благоволение к людям; по мнению других, справедливость заключается уже в том, чтобы властвовал человек более сильный» (1, с. 385). Впрочем, расхождение во мнениях не мешает всем единодушно быть на стороне справедливости и порицать «возмутительную» несправедливость. Выходит, люди ценят справедливость одинаково, а понимают ее разное. Все понимают, что она полезна и является благом. Однако доброе и полезное для одних вовсе не является таковым для других. В справедливости нуждаются все, поэтому у нее много добровольных защитников, но в силу многих обстоятельств, взглядов на жизнь, различных интересов люди обнаруживают диаметрально противоположные взгляды на сущность справедливости. Представления о справедливости, таким образом, обусловлены социальным положением, особыми интересами представителей определенной общности.

Идея справедливости как одно из выражений нравственного сознания и социальной сущности человека возникла на определенной ступени развития человеческого общества и, следовательно, носит исторический характер. Она порождена потребностями человеческого общежития, социальными отношениями людей в процессе их общественно-трудовой практики. Важнейшим источником социальных чувств человека, в том числе и справедливости, является общественный труд. Совместный труд преобразовал инстинктивные влечения, зоологический индивидуализм животного предка человека в сознательные и общественно значимые мотивы поведения.

Если оглянуться в прошлое, станет ясно: в условиях родового строя справедливости отождествлялась с властью обычая. Как отмечает Ю.И. Семенов, «самые первые моральные нормы были насильственно навязаны формирующимся людям слепой, непознанной ими и поэтому противостоящей им как стихийная внешняя сила, производственной необходимостью в подавлении животного индивидуализма» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т.35, с. 103.). Обычай содержал в себе возмездие или наказание за уклонение от нормы. Тот, кто не соблюдал обычаев и правил, заслуживал кары за несправедливость и гордость. Человек не мог совершить ничего «несправедливого» безнаказанно, ведь само отступление от нормы ставило его в невыгодное положение, лишало поддержки рода, которая была для него крайне существенная.

В эпоху расцвета римской государственности справедливость означала гарантию каждому того, что следовало по закону. Справедливость изображали добродетелью, которая смягчает имущественное и социальное неравенство.

В мировоззрении первых христиан большое место занимали горькие жалобы на несправедливость, которая творится повсюду. Нравственные

люди живут в нищете и забвении. Из своего жизненного опыта христиане делали вывод, что на земле нет справедливости. Веруя в другой, справедливый мир, люди находили для себя источник утешений. Человек обязательно будет вознагражден за веру и терпение.

При феодализме воцарился прочный сословный порядок. Он представлял как справедливый и «богоданный» уклад жизни. Однако справедливость рыцарского морального кодекса того времени на практике сочеталась с интригами, лицемерием, ханжеством.

Буржуазная справедливость, по словам Ф. Энгельса, это «весьма своеобразная справедливость», при которой «стороны с самого начала не поставлены в одинаковые условия... Рабочий с самого начала оказывается в неблагоприятных условиях борьбы... А между тем, согласно политической экономии класса капиталистов, в этом-то и заключается верх справедливости» (2, с. 256). С полным основанием можно сказать, что буржуазные представления о справедливости пропитаны лицемерием. Применение буржуазного права на практике закрепляет и обостряет социально-экономическое неравенство.

В социалистическом обществе народ создает такой образ жизни, который основан на принципах социалистической справедливости, на народности и демократии, экономическом, политическом и нравственно-психологическом уничтожении эксплуатации.

В истории этических учений справедливость чаще всего рассматривалась в качестве меры нравственного воздаяния и требования. В принципе такое понимание верно, ведь недаром старинная эмблема справедливости – Фемиды, которая вершит правый суд. Мера нравственного воздаяния и требования означает, что моральная оценка справедливого и несправедливого дается с точки зрения отношений нескольких явлений. Например, между общественной ролью отдельных личностей или класса и их социальным положением, т.е. между деянием и воздаянием и его вознаграждением, преступлением и наказанием и т.п. Несоответствие между тем и другим оценивается моральным сознанием как несправедливость.

Феномен справедливости имеет широкий смысл, богатое содержание, обладает сложной многомерной структурой. Все это отражает «социальный концепт справедливости», включающий как понятийную основу, так и социо- и лингвокультурную составляющую. Философский анализ ориентирует на исследование именно понятийной основы концепта, объединяющей в себе несколько денотатов, изучение которых позволяет выявить их общую сущность. Справедливость - это и чувство, связанное с восприятием человеком самого себя в сообществе других, и определенная способность индивида к оценке людей и социальных отношений, и идея и идеал, к которому уже многие века стремится человечество, и принцип, в соответствии с которым человек живет, действует, а иногда и умирает. Во всех

случаях общей выступает процедура соотнесения должного и сущего. Изучение справедливости как социального концепта актуализирует оптическую его составляющую, его бытийное наполнение, позволяет увидеть реальные предметы (явления, процессы), им обозначаемые, и в силу этого выявить то общее, что их объединяет.

Справедливость является общечеловеческой ценностью. Это позволяет некоторым исследователям утверждать, что данное чувство создано природой, что человек рождается «понимающим справедливость» и изначально обладает моральным инстинктом, способностью выносить быстрые суждения по поводу правильности или ошибочности чего-либо с точки зрения морали. Одни компоненты этой способности сформировались под действием естественного отбора за миллионы лет до появления нашего биологического вида, другие были добавлены или усовершенствованы в ходе эволюции вида и являются уникальными, присущими только человеку и его морали. Такой взгляд может изменить понимание сущностных оснований справедливости.

Литература:

1. Аристотель. Соч. в 4-х т. М., 1983. т.4. - с. 385.

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. т.19. - с. 256.

Бармина Е.С.

Познание животных как приобретение жизненного опыта

ВятГУ (г. Киров)

В вероятностно изменчивой среде только инстинктивные формы поведения, закреплённые генетически, не могут обеспечить должное существование организма. Чем более изменчива среда обитания, тем важнее для животного приобретение собственного индивидуального и коллективного опыта, позволяющего приспосабливать видоспецифические компоненты поведения к конкретным условиям. Приобретение и накопление индивидуального опыта связаны с процессами научения, которые дают животному возможность более полного и адекватного психического и когнитивного отражения окружающей среды. Способность к научению зависит от уровня филогенетического развития вида, сложности организации ЦНС и является характерным признаком данного вида. Прimitивным видам доступны только простые формы научения, более развитые виды добавляют к простым формам научения всё более сложные.

На определенных этапах поведенческого акта научение влияет на поведение животного по-разному. Начальные этапы поведенческого акта подвержены большим изменениям в процессе индивидуального научения, чем завершающие этапы. Модификация инстинктивного поведения процессами научения осуществляется за счет изменения сочетания раздражи-

телей, запускающих определённый инстинктивный акт, а также за счет выделения (или усиления) определённых направляющих ключевых раздражителей и тому подобное.

Модификации происходят как в сенсорной, так и в эффекторной сферах. Причем чаще они возникают в обеих сферах одновременно. В эффекторной сфере включение элементов научения в инстинктивные действия происходит в виде перекомбинации врожденных двигательных элементов, при этом иногда могут возникать новые двигательные координации, особенно на ранних этапах онтогенеза (подражательное пение птиц). У высших животных, вновь выученные движения эффекторов, особенно конечностей, играют большую роль в познавательной деятельности и интеллектуальном поведении.

Включение элементов научения в сенсорную сферу животного существенно расширяет его способности оценивать новые сигналы, ориентироваться. При этом в процессе научения происходит избирательное вычленение свойств среды и новых сигналов, которые ранее были «биологически нейтральными», но в результате научения приобрели биологическую значимость.

Процесс научения у животных не сводится просто к образованию условных рефлексов. Дело в том, что организм в процессе научения относится к элементам окружающей среды активно избирательно. В основе этого лежат многообразные динамические процессы, протекающие в ЦНС, особенно в её высших отделах, где осуществляется афферентный синтез раздражений, обусловленных внешними и внутренними факторами. При этом информация, полученная в результате раздражения, сопоставляется с информацией, хранящейся в памяти, а любой результат сопоставления воспринимается животным как новая афферентная информация. В следствие этого у животного формируется готовность к выполнению определённых действий, что проявляется в инициативности и избирательности его поведения по отношению к компонентам среды. При этом животное вносит поправки в программу своих действий как в данном конкретном поведенческом акте, так и в будущих поведенческих реакциях. Следует отметить, что диапазон научения является видотипичным, то есть существуют генетически фиксированные «лимиты» способности к научению, а широта диапазона способности к научению является показателем психического уровня животных.

Итак, на основе научения животные формируют эффективные программы своих действий, которые являются результатом комплексных процессов сопоставления и оценки внутренних и внешних раздражений, видового и индивидуального опыта, анализа совершаемых действий и проверки их результатов.

Богданов А.В, Мелихова Т.М, Денисов Д.И.

**Анализ и поиск оснований для модернизации примерной программы
спортивной подготовки конькобежцев 12 – 13 лет в ДЮСШ
и СДЮСШОР по конькобежному спорту**

УралГУФК (г. Челябинск)

Актуальность. Уровень спортивных результатов у российских, а также конькобежцев с пост советского пространства значительно ниже, чем в ряде других стран, это подтверждается на национальных чемпионатах, а также на международных соревнованиях. Это может объясняться более поздним переходом наших спортсменов на современные условия тренировочного процесса. Крытые катки дают ощутимые преимущества в условиях проведения тренировочного процесса[5]. Но вместе с этим могут создаваться и отрицательные условия, и они выражены, прежде всего, в недостаточной разработке программы подготовки для конькобежцев на этапе начальной спортивной специализации. В настоящее время в конькобежном спорте нет разработанной программы спортивной подготовки для конькобежцев, занимающихся в ДЮСШ и СДЮСШОР, адаптированной под условия крытого катка. Заслуженный тренер РСФСР К.А. Гуськова, еще в 1968 году отмечала, что тренеры ощущают отсутствие единой программы подготовки юных конькобежцев[2]. Необходимо отметить, что данное положение о необходимости разработки единой программы подготовки для конькобежцев на этапе начальной спортивной специализации становится актуальным и в настоящее время.

Цель исследования. Выявить основания для модернизации программы спортивной подготовки конькобежцев 12 – 13 лет в ДЮСШ и СДЮСШОР по конькобежному спорту.

Организация исследования. Исследование проводилось на кафедре теории и методики конькобежного спорта Уральского государственного университета физической культуры г. Челябинска.

Результаты исследования. Анализ действующей на сегодняшний день программы спортивной подготовки для СДЮСШОР и ДЮСШ по конькобежному спорту, календаря соревнований конькобежцев, контрольных тестирований между спортивными школами города, позволяет сформулировать блоки дискуссионных вопросов.

- Раздел «Планирование тренировочного процесса» не адаптирован к возможностям организации длительной ледовой подготовки при наличии крытых катков[4].

- В соотношении средств подготовки для учебно – тренировочных групп не достаточно обоснованы проценты ОФП, СФП, СП. В настоящее время конькобежцы учебно-тренировочных групп I, II годов обучения уже исполь-

зуют длительную ледовую подготовку в условиях крытого катка. В соответствии с этим соотношение средств ОФП, СФП и СП должны меняться[4].

- Отсутствует содержание учебно-тренировочных занятий и соревнований на каждый месяц годового цикла. Также отсутствуют рекомендуемые общеразвивающие и специальные упражнения, направленные на общую, специальную физическую подготовку, обучению техники специальных упражнений и бегу на коньках[4]. В предыдущей программе для СДЮСШОР и ДЮСШ по конькобежному спорту эти моменты учтены, но они актуальны лишь для этапа начальной подготовки[3].

- Обращает на себя внимание не совсем корректная, как мы считаем задача. Она заключается в том, что подготовка к бегу на коньках по многоборью осуществляется без узкого разделения по специализациям – спринтеров, многоборцев и специалистов на отдельных дистанциях. По нашему мнению в подготовительный период подготовки для конькобежцев данного этапа задача должна быть другая, заключающаяся в освоении спринтерских дистанций в соответствии с программой соревнований и этапом начальной спортивной специализацией[4].

- Проанализировав содержание контрольных упражнения для юношей и девушек 12 – 13 лет в СДЮСШОР по конькобежному спорту г. Челябинска показал их количественное различие по отношению к контрольным упражнениям, заявленным в программе спортивной подготовки для ДЮСШ и СДЮСШОР по конькобежному спорту[1].

Выводы. В исследовании проанализирована примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ и СДЮСШОР по конькобежному спорту, календарь соревнований конькобежцев младшего возраста, а также контрольные упражнения, направленные на оценку развития общей физической и специальной физической подготовки. Анализ и сопоставление всего этого с программой, позволяет сформулировать блоки дискуссионных вопросов. Содержательно данные вопросы создают множественные проблемы и противоречия, как в организации учебно – тренировочных занятий, так и во всей методике подготовки. Вследствие всего выше упомянутого, необходимо модернизировать программу подготовки конькобежцев 12 – 13 лет для ДЮСШ и СДЮСШОР с адаптированием ее на условия крытых катков.

Литература:

1.Богданов А.В. Различия в содержании контрольных нормативов у конькобежцев на этапе начальной спортивной специализации / А.В. Богданов, Т.М. Мелихова // Олимпизм, олимпийское движение, Олимпийские игры (история и современность): материалы XXIV Всеуральской олимпийской научной сессии молодых ученых и студентов // под. ред. М.В. Габова, - Челябинск: УралГУФК, 2012. – 276.

2. Гуськова К.А. О подготовке юных конькобежцев спортивного клуба «Фили» / К. А. Гуськова // Конькобежный спорт. – 1973 № 2. – С. 7 – 9.

3. Конькобежный спорт : поурочная программа для СДЮШОР и ДЮСШ. — М.: , 1983. — 82с.

4. Конькобежный спорт : примерные программы спортивной подготовки для ДЮСШ, СДЮШОР / В.П. Кубаткин, Г.М. Панов, Л.Е. Ильина и др. — М.: Сов. спорт, 2006. — 127 с.

5. Gemser H. Handboor of competitive speed skating / H. Gemser, J. Konning, G. Schenau. – Leeuwarden: Eisma Publishers, 1999. – 340 p.

Волкодав Н.Н.

**Эвфемизмы и смежные явления:
сущность и разграничение понятий**

МБОУ ООШ №21

(ст. Роговская, Краснодарский край)

Эвфемия представляет собой многоаспектное явление, изучением которого занимаются несколько разделов языкознания. С точки зрения лексикологии этот феномен вызывает определенный интерес в связи с такими процессами, как изменение лексического значения, первичная и вторичная номинация, обогащение словарного состава. С точки зрения стилистики изучалось употребление эвфемизмов в различных типах текста с акцентом на их прагматические функции. Много внимания уделялось соотношению явлений эвфемии и политкорректности. В последние годы интерес проявляется к рассмотрению эвфемии в сопоставлении с дисфемией с позиций теории речевых актов.

Очень часто наряду с термином «эвфемия» в теоретической литературе часто употребляется целый ряд смежных понятий – «мелиорация», «митигация», имеющие сходное содержание, и «дисфемия», имеющее противоположное по смыслу содержание. В необходимости более четкого разграничения и определения этих понятий заключается данная работа.

Изучив лингвистические труды ряда исследователей (В.Д. Девкин, Ш. Балли, Л.П. Крысин, Б.А. Ларин, В.П. Москвин, С.С. Тахтарова и др.), можно прийти к выводу, что лингвистическая мелиорация и митигация представляют собой одно и то же явление, которое заключается в смягчении высказывания. При этом термин «мелиорация» рассматривается в лингвистическом аспекте, а термин «митигация» - в прагматическом.

Понятие «мелиорация» рассматривается в лингвистике как основное родовое понятие, включающее в себя и такое явление, как эвфемизация языка. Когда говорят об эвфемизации, то принимают во внимание, в основном, наиболее важные пути и способы оценочного завышения в лексике. Мелиорация же, как основное родовое понятие, отражает общую тенден-

цию в языке и речи к сознательному оценочному завышению и маскировке при обозначении определенных объектов действительности. Однако это не означает, что слова, находящиеся ниже стилистического нуля, не могут быть использованы в целях мелиорации. Достаточно большое число лексем, относящихся к просторечию или к жаргонизмам, служат также для маскировочного обозначения определенных объектов и явлений реальности.

Когда говорят о мелиорации, то в основном выделяют два случая замены. В первом случае табуированное или непристойное слово заменяется другим, идентичным в аксеологическом плане, но которое отличается от оригинала своим высоким стилем, при помощи которого можно достичь различной степени маскировочности: *schwanger sein [gehen]*- «быть беременной», *Mutterfreuden entgegensehen* - «ждать ребенка», *bei ihnen hat sich der Nachwuchs eingestellt* - «у них произошло прибавление в семействе».

Во втором случае нейтральное в оценочном и стилистическом отношении слово заменяется на другую лексему, прежде всего, из-за соображений престижа или языкового снобизма: *der Entsorgungsbeamter* вместо *Müllmann*, *der Facility-Manager* вместо *Hausmeister*, *die Floristin* вместо *Blumenverkäuferin*.

Таким образом, первую группу примеров можно отнести к явлению эвфемизации, а вторую – непосредственно к мелиорации, хотя оба эти явления отражают мелиоративную, завышенную тенденцию в языке. Следует отметить, что различного рода стилистические мелиорации чаще встречаются в художественных текстах, а также на страницах печати, чем в обыденной разговорной речи. Объясняется это, в частности, тем, что письменной речи всегда были свойственны нормативность и стилистическая завышенность в большей степени, чем устной.

Феномен эвфемии, являющейся родовым понятием по отношению к мелиорации, представляет собой языковую универсалию и выступает как неотъемлемый компонент процесса коммуникации, служащий одним из основных средств бесконфликтного и успешного общения [2]. Следует, однако, заметить, что функциональная нагрузка эвфемизмов в речи гораздо богаче, о чем свидетельствуют многочисленные определения этого явления, имеющие функциональную направленность. Их можно разделить на три большие группы, выбрав в качестве критерия типологию функций, выполняемых эвфемизмами.

К первой группе можно отнести определения, в которых единственной функцией эвфемизма считается смягчение грубого и неприятного.

В определениях второй группы, не ограничивающихся основной функцией эвфемизмов, заключающейся в смягчении, отмечается важность социальных мотивов употребления эвфемизмов. Речь идет при этом о таких коммуникативных целях говорящего, как желание произвести благоприятное впечатление и минимизировать тем самым неприятное впечатле-

ние на слушателя или возможные неприятные последствия высказывания. Некоторые исследователи подчеркивают при этом важность моральных или религиозных мотивов.

В определениях, входящих в третью группу, одной из основных признается функция маскировки действительности.

Обобщив перечисленные выше три группы определений, можно сделать вывод о том, что эвфемизмы выполняют три основные функции, заключающиеся:

- в стремлении избегать коммуникативных конфликтов;
- в стремлении сообщить информацию таким образом, чтобы она была понятна только определенному адресату;
- в маскировке, вуалировании действительности.

Мелиоративные замены возможны при помощи лексем, относящихся к высокому стилю. Эвфемистические же замены входят в число таких приемов и средств, которые связаны с выполнением, либо преднамеренным несоблюдением требований к речи.

Выше были рассмотрены два явления, обозначающих смягчение на лингвистическом уровне – мелиорация и эвфемизация. В работах последних лет смягчение обозначается еще одним термином - «митигация» (*mitigare* (лат.) - смягчать, ослаблять), заимствованным из зарубежной лингвистики. Под митигацией, в общем смысле, понимается процесс модификации речевого акта, который направлен на уменьшение возможных нежелательных эффектов в тех ситуациях, когда речевое поведение говорящего может привести к коммуникативному сбою или даже конфликту между собеседниками. К подобным потенциально конфликтным ситуациям Тахтарова С.С. относит, вслед за Б.Фрейзером, ситуации отказа в ответ на просьбу адресата, просьбы самого говорящего, а также ситуации критики адресата или объектов с ним связанных [3].

Развивая дальше мысли таких зарубежных исследователей, как К. Каффи, М. Лангнера, У. Матерана, Тахтарова С.С. рассматривает митигацию как прагматическую категорию и понимает под ней снижение интенсивности иллокутивной силы высказывания, включающее как индивидуально-психологические, так и социальные параметры коммуникативного контакта, среди которых особое значение получает категория вежливости, обеспечивающая эффективность коммуникативного контакта [3].

Категория вежливости рассматривается при этом как гиперкатегория, включающая целый ряд таких частных категорий, как, например, смягчение, уважение, тактичность, толерантность и т.п.

Митигативные стратегии и тактики способствуют реализации таких коммуникативных принципов, как принцип такта, руководствуясь которым говорящий смягчает категорические интенции, но при этом оставляет адресату возможность выбора; принцип одобрения, обязывающий говорящего

избегать в общении отрицательных характеристик адресата или объектов, с ним связанных; принцип скромности, реализуемый, прежде всего, в речевых актах, содержащих положительную оценку говорящим самому себе и обязывающий его быть сдержанным в выражении похвал в свой адрес; принцип согласия, который оставляет возможность другого мнения и др.

Для реализации перечисленных выше коммуникативных принципов могут быть использованы не только лексические единицы с возвышенной окраской, но и слова, находящиеся ниже стилистического уровня и объединяемые понятием «дисфемизация», противоположным по своему содержанию эвфемизации и мелиорации.

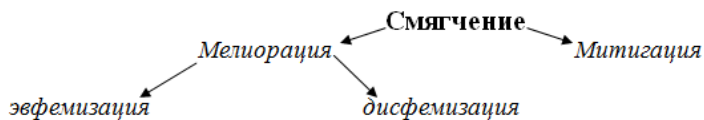
Под «дисфемизмом» (другое название – какофемизм) понимается слово или оборот, противоположный по функции эвфемизму, которое подразумевает нарочитое использование грубых, вульгарных, стилистически сниженных (иногда нецензурных) слов и выражений с целью выражения резко отрицательной оценки или создания экспрессии в случаях, где возможно стилистически и эмоционально нейтральное употребление.

Многие филологи придерживаются мнения, что дисфемизмы противопоставляются эвфемизмам как прагматически маркированная антитеза, то есть как некий своеобразный лексический слой, который направлен на подчеркнуто субъективную пейоративную оценку денотата независимо от его объективных качеств и характеристик [1].

С этим трудно не согласиться, поскольку и эвфемизмы, и дисфемизмы являются своеобразными словами-перифразами, т.е. единицами вторичной номинации, отражающими субъективную точку зрения говорящего. При этом, если эвфемизмы "улучшают" объект за счет употребления слов, относящихся к более высокому стилистическому уровню, то дисфемизмы наоборот "ухудшают", "огрубляют" его при помощи лексики, находящейся ниже стилистического нуля, достигая с ее помощью необходимой негативной, экспрессивной коннотации.

Дисфемизмы, являясь подобно эвфемизмам вариативными средствами языка, имеют с ними много общего. Оба этих стилистических явления можно отнести к прагматически маркированным языковым средствам, семантика и прагматика которых, то есть правила их целесообразного применения в текстах, определяются культурой общества и его ценностно-нормативными установками. Как эвфемизмы, так и дисфемизмы могут создавать у собеседника необходимый коммуникативный комфорт, уменьшать риск коммуникативной неудачи, оптимизировать воздействие на адресата для достижения цели общения. Кроме того, оба типа перифразы могут способствовать обогащению, развитию и разнообразию словарного состава языка, в том случае, если они не искажают содержание и не вводят слушающего в заблуждение.

В заключении хотелось бы отметить, что такие понятия как «мелиорация», «митигация», «эвфемизация» и «дисфемизация» следует рассматривать как соотносительные понятия. При этом все четыре термина (включая также и дисфемизацию как процесс, обратный эвфемизации) объединяются общим понятием «смягчение».



Основное различие между понятиями «мелиорация», «митигация», «эвфемизация» заключается в том, что явление эвфемизации может быть достигнуто только путем использования средств языка, благодаря которым автор реализует как эксплицитные, так и имплицитные намерения. Исходя из этого, наиболее продуктивным представляется рассматривать проявление имплицитности на материале художественных текстов, так как фактически только данный вид текстов требует для своего полного восприятия и понимания активизации разных ресурсов памяти и сознания, необходимых для понимания скрытых, потаенных смыслов высказываний.

Литература:

1.Бушуева Т.С. Прагматический аспект эвфемизмов и дисфемизмов в современном английском языке: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.филол.н.; [Моск. пед. гос. ун-т]. - М.: 2005. - 20 с.

2.Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Исследования по славянским языкам. - № 5. - Сеул, 2000. - с. 63-91

3.Тахтарова С.С. Категория коммуникативного смягчения (когнитивно-дискурсивный и этнокультурный аспекты) автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. - Волгоград, 2010.- 8 с.

Гладкова И.В.

Гносеологические основания научного мировоззрения

Г.И. Челпанова

УГТУ (г. Екатеринбург)

Для Георгия Ивановича Челпанова (1862-1936) – выдающегося русского философа, психолога и логика, – гносеология была всеобщим основанием, важнейшим фактором в решении мировоззренческих и методологических проблем, основным разделом его философии. Ученый исследовал происхождение познания, его природу, возможности и предпосылки, формы, элементы, «силы» и средства «истинного знания», включая такие вопросы как анализ законов мышления, восприятия числа, времени, пространства. По мысли Челпанова, гносеология, в отличие от психологии,

имеющей дело с «индивидуальным» сознанием, оперирует с «сознанием научным в собственном смысле», или с «надындивидуальным» сознанием.

Важнейшей темой научного творчества философа была критика материализма. Свой курс лекций по критике материализма, который был прочитан студентам Киевского университета в 1898 году, Челпанов начинал словами: «Моя задача убедить слушателей обратиться к философии путем критики материализма. Дело в том, что материализм строит свое мировоззрение очень просто. По этому учению, в мире существует только материя и больше ничего. Такие понятия, как духовное, душа и т.п. должны быть просто упразднены из человеческой науки.

Человеческое познание имеет своим конечным идеалом сведение всех мировых процессов на механику материальных атомов. В нашей интеллигенции широким распространением пользуется взгляд, что будто бы материализм и есть именно то слово, которое выражает собой сущность современного научно-философского миропонимания, и что философия, которая поставляет и стремится решить, между прочим, вопросы о духовности, о душе, есть не больше, как праздная наука»[1].

Челпанов считал понятия «материя» и «атом» умозрительными, имеющими символический смысл, а не опытными, и потому материализм он полагал учением непригодным для познания природы души и сознания. Доказывая положения о несостоятельности материализма с точки зрения закона сохранения энергии, связи причинности с законом превращения энергии, Челпанов доказывал, что материализм противоречит данным новейшего естествознания, потому что физическое не может превратиться в психическое, явления физического и психического понятия совершаются параллельно. Закон сохранения энергии не противоречит учению о взаимодействии между физическими и психическими явлениями. Ученый утверждает, что естественнонаучные данные о работе мозга свидетельствуют в пользу субстанциональности души.

В России конца XIX века в философско-психологических кругах все большее распространение получает теория психофизического параллелизма, которая была господствующей в западноевропейской психологии этого времени. Челпанов указывал, что «отрешение» от материалистического взгляда на душевные явления имеет важное методологическое значение.

Приемлемой для себя философ считал дуалистическую теорию параллелизма психических явлений и физических процессов, признавая психический ряд самостоятельным и независимым от физического. «... В настоящее время на вопрос, что можно считать более правильным, монизм или дуализм, следовало бы ответить, что дуализм, признающий материальный и особенный духовный принцип, во всяком случае, лучше объясняет явления, чем монизм» [2].

Ученый считал, что в мире есть субстанция мыслящая и субстанция протяженная, между ними нет причинной связи, явления сознания параллельны природным явлениям и не выводимы из последних. Исключая детерминацию психических явлений материальными причинами, Челпанов предполагал взаимодействие параллельных рядов явлений, при этом он указывал на определяющее значение воздействия духа на тело – «психическое объясняется только из психического». Ученый признавал в числе важнейших в истории – духовный фактор: «Я возражаю против того, что психическая причинность есть лишь отражение физической, как утверждает экономический материализм. Сводить психическое к нулю – значит извратить отношение между психическим и физическим. Я утверждаю, что психическое, в какой бы то ни было дозе, является одним из факторов исторического процесса»[3].

Признание «активности духа», по мысли ученого, предполагает, что дух привносит в познание «из себя нечто», чего оно не получает посредством чувств. «Из этого следует, конечно, что наше познание приобретает субъективный характер: оно складывается как из того, что нам доставляется нашими ощущениями, так равным образом из элементов, созданных собственными силами нашего духа»[4].

Челпанов относил себя в философии к сторонникам критического реализма, считал, что ни материализм, ни идеализм как монистические системы не в состоянии отразить всю широту проявлений физического и духовного мира. В архивном документе «Мое отношение к марксизму в психологии», выражено его *credo* как философа: «В философии я являюсь сторонником метафизических построений... В гносеологии я являюсь сторонником критического реализма и противником всех видов гносеологического идеализма (имманентной школы, школы Авенариуса, трансцендентального идеализма и т.п.). В психологии я провожу разграничительную линию между философской психологией и эмпирической психологией» [5].

Причину противостояния двух основных линий в истории философии ученый видел в догматичности и ограниченности как материализма, так и идеализма. Философ стремился найти третий путь, соединяющий в себе противоположности материалистического и «спиритуалистического» направлений. Поэтому именно дуалистическая теория психофизического параллелизма представлялась Челпанову возможным путем решения гносеологических и проблем.

Литература:

- 1.Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. Изд. 5. – М., 1912. – С. 15.
- 2.Челпанов Г.И. Очерк современных учений о душе// Вопросы философии и психологии. Кн. 52. – 1900. – С. 315.
- 3.Челпанов Г.И. Дополнительный курс логики. – М., 1909. – С. 39-40.

4.Челпанов Г.И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. 2. Представление пространства с точки зрения гносеологии. – Киев, 1904. – С. 421.

5.Челпанов Г.И. Мое отношение к марксизму в психологии. /НИОР РГБ. Фонд 326, К. 37, ед. хр. 12, лл. 2об.

Глинская Н.В.

**Современный интегрированный урок английского языка
с применением «кейс-технологии» в 6 классе
общеобразовательной школы**

МБОУ СОШ №5 (г. Мончегорск)

Современный мир, и новый подход к образовательному процессу заставляет нас, учителей, применять новые педагогические технологии, то есть совокупность форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств обучения учащихся. Давно забыты скучные и неэффективные уроки узкой направленности, на которых использовались только учебник и тетрадь для письменных заданий. Современные дети не хотят скучать на уроках. И наша задача сделать так, чтобы учеба для них стала увлекательным процессом, в котором и они могли бы применять имеющиеся у них уже навыки и умения. Замечательным решением данной задачи является интегрированный урок английского языка и информатики с применением ИКТ. На интегрированных уроках мы формируем и развиваем навыки и умения, применяем их на практике. А так же это отличный способ контроля и проверки результатов усвоения материала. И нет сомнения в том, что технология интегрированного обучения делает процесс изучения английского языка более увлекательным и эффективным. Но главной задачей технологии интегрированного обучения остается научить ребенка самостоятельно добывать нужную информацию, анализировать получаемые знания и применять их для решения новых задач. В современном преподавании иностранного языка в школе широко используется метод проектов. Данный метод помогает развивать мышление учащихся, их познавательные навыки, умения самостоятельно расширять свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, что очень важно в современном обществе. Работа над проектом помогает детям лучше понять и усвоить материал. В ходе работы, при игровом проектировании ученики организовываются в небольшие группы для работы над проектом, результаты сравниваются в условиях презентации каждого проекта на межгрупповом пленуме, а затем обсуждают инновационные идеи и подходы. В комплексе такого рода интерактивные технологии относятся к кейс-технологиям или методу анализа ситуаций, рассматриваемого в данном случае, как папка с учебными материалами.

Метод кейс-технологии активно используется в образовательном процессе и является очень эффективным. Учащиеся получают коммуникативные навыки; развивают презентационные умения; учатся эффективно взаимодействовать и принимать коллективные и самостоятельные решения; приобретают экспертные умения и навыки.

Задача учителя - организовать познавательную деятельность каждого ученика в ходе работы над проектом. В качестве примера рассмотрим работу над проектом по теме «Faces of London» в 6 классе (УМК «Enjoy English», Биолетова).

Цели интегрированного урока:

- образовательная: усвоение нового лексического материала, усвоение страноведческого материала по теме; закрепление и систематизация полученных знаний по программе PowerPoint и их применение в рабочей ситуации; формирование компьютерной грамотности.

- развивающая: развивать коммуникативные способности у детей, образное мышление; формировать умения добывать, систематизировать, анализировать информацию, выделять главное; научить осмысленно интегрировать знания, полученные при изучении разных предметов (английского языка, информатики, географии); расширение кругозора учащихся за счет использования дополнительных сведений; развитие интереса к предмету через нестандартную форму проведения урока;

- воспитательная: формирование нравственных, эстетических, патриотических; воспитание правильного отношения к общечеловеческим ценностям.

Задачи урока:

- 1.Повторение и закрепление новой лексики по теме

- 2.Закрепление страноведческих знаний по теме через чтение текстов, устную и письменную речь.

Оборудование: Рабочее место каждого ученика оборудовано компьютером, на котором имеется папка с учебным материалом.

В папке заданий находятся:

- а) картинки достопримечательностей Лондона, о которых ученики узнали на прошлых уроках по данной теме. (Например, Биг Бен, Букингемский дворец, Тауэр, Гайд-парк и т.д.)

- б) отдельно находится информационная карта с описанием или вопросами (в зависимости от типа задания и конечной цели работы) к каждой из картинок.

В начале урока, учитель объясняет цель и задачи урока. Идет повторение лексики по теме «Faces of London». Разбирается задание для будущих презентаций. И четко определяется, что же должно получиться в результате работы и как результат будет оцениваться (это очень важный момент). Затем учитель организывает учеников в группы и учащимся дается время, чтобы прочитать, понять и усвоить предложенную информацию,

систематизировать ее и создать в программе Power Point презентацию о достопримечательностях столицы Объединенного Королевства. Здесь необходимо применить индивидуальный подход к каждому ученику. Для более сильных учеников вместо готовых текстов предлагаются вопросы к каждой картинке. Ответив на эти вопросы, они получают описание достопримечательности, к которому подбирают картинку из предложенных в папке заданий. Затем соединяют картинку и ее описание в презентации в программе Power Point. Для учеников с более низким уровнем подготовки можно предложить либо готовый текст на английском языке, в котором пропущено название достопримечательности (им нужно прочитать текст, понять его и подставить название достопримечательности, а затем внести его в слайд вместе с описанием), либо дать совершенно готовый текст, который ученику необходимо только перевести на русский язык. В процессе работы участники группы дискутируют, помогают друг другу, возникает общая ответственность за конечный результат. С самого начала дети ориентированы на то, что итоговая оценка будет зависеть от усилий каждого из них. На следующем уроке все презентации просматриваются в классе, выбирается лучшая с точки зрения правильности и оформления. Свои мнения ученики выражают на английском языке. По результатам работы выставляются оценки.

Таким образом, формируются речевые умения и навыки, т.е. компетенции, которые необходимы для общения на английском языке в рамках определенной темы. Несомненно, метод проектов дает положительные результаты на любой ступени обучения английскому языку. В начальной школе мы заполняем таблицы по различным темам, в среднем звене составляем меню своего ресторана или создаем школу своей мечты, в старших классах даже трудные темы, например об экологии, усваиваются лучше при помощи презентаций. Ученики с удовольствием выполняют задания на ПК. Поэтому работа по созданию проектов с применением кейс-технологии стала неотъемлемой частью современного урока английского языка в средней школе.

Жук Е.Е.

**Калькирование при переводе «говорящих» имен и прозвищ
(на примере произведений О. Генри и П.Г. Вудхауса)**

КубГУ (г. Краснодар)

Наряду с переводческой транскрипцией и транслитерацией для языковых единиц, не имеющих непосредственного соответствия в переводящем языке применяется калькирование - воспроизведение не звукового, а комбинаторного состава слова или словосочетания, когда составные части слова (морфемы) или фразы (лексемы) переводятся соответствующими элементами переводящего языка.

Калькирование бывает просто необходимо при передаче так называемых значащих, или «говорящих» имен и прозвищ. Основная их функция не столько назывная, сколько характеризующая, а именно функциональный подход в современном переводоведении ставится во главу угла. [Романова С.П., Коралова А.Л. Пособие по переводу с английского на русский. – М.: КДУ, 2004, с.22]

«Говорящие» прозвища очень часто используются в коротких рассказах О.Генри и П.Г.Вудхауса для придания произведениям комического эффекта.

В следующем примере мы видим прозвище молодого человека, который пытается запугать соперника:

'Afternoon!' says I to him. 'You now ride with a equestrian who is commonly called Dead-Moral-Certainty Judson, on account of the way I shoot.

«The Pimienta Pancakes» by О.Генри

- Привет! - сказал я ему. –Вы сейчас едете с всадником, которого называют Джедсон Верная Смерть за приемы его стрельбы.

«Пиминентские блинчики»

О.Генри

Пер.М.Урнова

Прозвище Dead-Moral-Certainty Judson было сокращено в переводе до Джедсон Верная Смерть, но его угрожающий смысл в целом был сохранен.

В отличие от транскрипции, калькирование не всегда бывает простой механической операцией перенесения исходной формы в переводящий язык; зачастую приходится прибегать к некоторым трансформациям. В первую очередь это касается изменения падежных форм, количества слов в словосочетании, аффиксов, порядка слов, морфологического или синтаксического статуса слов и т. п.

Рассмотрим несколько примеров имен-прозвищ, которые часто употребляет для придания комического эффекта П.Г.Вудхаус, на примере нескольких переводов:

'Another old school-fellow. We called him Fatty.'

«The Bishop's Move» by Р.Г.Вудхаус

- Ещё один старший школьный товарищ. Мы звали его Жирнягой.

«Епископ на высоте» пер.И.Гурова

- Тоже из нашей школы. Мы его звали Туша.

«Ход слоном» пер. Н.Трауберг

В данном случае, кличка Fatty, в основе которой прилагательное fat – «толстый, жирный», переведена при помощи калькирования на русский как Жирняга переводчиком И.Гуровой и как Туша переводчиком Н.Трауберг.

'Sorry, Pieface,' said the bishop, in a choking voice.

- Извини, Мордастый, - сказал епископ прерывающимся голо-

- Я очень жалую. Мясорубка, что...

‘Shouldn’t have spoken as I did, Boko,’ mumbled the vicar.	сом.	- Я не должен был так говорить,
«Mulliner’s Buck-U-Uppo» by P.G.Wodehouse	- Я наговорил лишнего, Носатый, - промямлил священник. «Муллинеровский «Взбодритель» пер. И.Гурова	Бобо, - пробормотал викарий. «Слоновое средство» пер. Е.Толкачев

Два перевода текста дают нам разноплановые переводы кличек главных героев, где Pieface (pie – «торт, пирог», face – «лицо») переведена в одном случае как Мордатый, а во втором как Мясорубка, а Boko (boko – «нос») – как Носатый и Бобо соответственно.

В рассказе О.Генри «Memoirs of a Yellow Dog» встречается много комичных кличек собак:

‘See, here, Wiggle-and-Skip,’ I says, ‘you know that it ain’t the nature of a real man to play dry-nurse to a dog in public.	- Слушай сюда, Попрыгун, - говорю. – Ты ж знаешь, что настоящий мужчина не может разыгрывать из себя на людях собачью няньку.
--	---

Кличка Wiggle-and-Skip, которая состоит из глагола wiggle – «вилять» и skip – «прыгать» успешно переведена переводчиком Э.Петренко как Попрыгун при помощи калькирования и частичного перевода.

В следующем примере заметна разница в выборе приема перевода:

‘One evening about six o’clock my mistress ordered him to get busy and do the ozone act for Lovey. ... The black-and-tan was called ‘Tweetness’.	Как-то вечером, часов в шесть, хозяйка заставила мужа заняться делом, то есть вывести Любимчика подышать свежим воздухом. ... Бурого звали Пискун. пер.Э.Петренко	Однажды вечером, часов около шести, хозяйка велела ему приготовиться, чтобы вывести Дусика для принятия обычной порции озона. ... А черно-пегого звали Тютюлькой. пер. В.Азов
--	--	--

Прозвища Любимчик от Lovey (love – «любить») и Пискун от Tweetness (tweet – «чирикать, щебетать») в первом переводе можно считать калькой, а вот Дусик и Тютюлька уже к этому приему не относятся.

Помимо перевода имен собственных калькирование также используется для передачи части географических названий, именований историко-культурных событий и объектов, титулов и званий, названий учебных заведений, государственных учреждений, музеев, терминов и т. п.

Литература:

1. Вудхаус П.Г. Знакомьтесь: Мистер Муллинер. – М.:АСТ: Астрель, 2010. – 252 с.

2. Казакова Т.А. Практические основы перевода. – Спб.: «Издательство Союз», - 2001, - 320 с.
 3. О.Генри. Полное собрание сочинений: В 3 т. – Екатеринбург: «У-Фактория», 2006. – 816 с.
 4. Романова С.П., Коралова А.Л. Пособие по переводу с английского на русский. – М.: КДУ, 2004. – 176 с.
 5. O Henry. 100 Selected Stories. – Worldsworth, 1995.
 6. Wodehouse P.G. Meet Mr.Mulliner. – Arrow Books, 2008.
-

Игнатенко Т.А.

**Преподавание русского языка и литературы в рамках ФГОС ООО:
технологии, формы, методы обучения**

МБОУ СОШ №1 (Краснодарский край)

Традиционный подход к обучению строился по принципу «Делай, как я...». В нем не было места детскому действию. Для современной школы необходимо деятельностное содержание, учебное сотрудничество и особые образовательные технологии.

В качестве базовых образовательных технологий можно выделить следующие:

- обучение на основе «учебных ситуаций»;
- проектная деятельность;
- уровневая дифференциация (дифференциация требований к уровню освоения, явное выделение базового и повышенных уровней);
- информационные и коммуникативные технологии (открытое (но контролируемое) пространство информационных источников; среда информационной поддержки учебного процесса, гибкое расписание занятий, гибкий состав учебных групп, современные системы управления учебным процессом).

Меняется образовательная среда. Учебное пространство должно включать место учителя, свободно оформляемое место для работы учащихся, «центральное» место для выступлений, «центральную» доску, рабочие доски, уголок книг и других информационных источников, аудио- и видеоцентр, центр «письма» и т. д.

Новое содержание образовательного процесса требует новых форм и методов преподавания.

На стадии вызова (учитель активизирует, заинтересовывает учащегося, мотивирует его на дальнейшую работу, «вызывает» уже имеющиеся знания, создает ассоциации по изучаемому вопросу) эффективны следующие методические приемы: дерево ассоциаций; знаю – хочу узнать – узнал; прогнозирование; верные – неверные утверждения и пр.

Во время первичного предъявления нового материала, обобщения и систематизации дидактически оправданы такие приемы, как составление фишбоунов, кластеров, денотатных графов, ведение двойного дневника, бортового журнала, чтение по технологии инсерт, составление толстых и тонких вопросов, ромашки вопросов (ромашки Блума), диаграммы Венн, синквейнов, диамант и пр.

Сегодня образование России переживает период перехода в новое качество: социально значимыми становятся способности к самостоятельному выбору, построению или освоению новых способов деятельности. Значит, необходимо выбирать методы, способные дать возможность детям вырасти людьми, способными понимать и оценивать информацию; анализировать ее на основе системы теоретических знаний, людьми, обладающими навыками к применению этих знаний в нестандартных условиях; способными принимать решения на основе проведенного анализа.

Литература:

1.Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/ М-во образования и науки Рос. Федерации.- М.: Просвещение, 2011.

2.Фундаментальное ядро содержания общего образования/ Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А.М. Кондакова, четвертое издание, М., Просвещение, 2011 (серия «Стандарты второго поколения»).

3.Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя/ под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

Исрафилова Э.И.

Работа с текстами на уроках русского языка

МОБУ лицей

(с. Булгаково, Респ. Башкортостан)

Мы живем в век стремительных перемен: осуществляется модернизация образования, меняется его содержание, внедряются новые образовательные технологии, основанные на соединении передовых научных идей с инновационной педагогической практикой, при этом одно остается неизменным – великая роль учителя.

Он является носителем духовности и нравственного начала, выполняет особую гражданскую миссию – воспитание молодого поколения.

Как известно, учебники, реализующие федеральный компонент образования в области русского языка, не обеспечивают региональный компонент в преподавании, в результате чего на уроках практически не используется языковой материал, отражающий специфику того или иного региона России. Однако Республика Башкортостан имеет ярко выраженные территориаль-

ные, природные, национальные, культурно-исторические и языковые особенности. Необходимо учитывать эти особенности при изучении русского языка. Такой подход в преподавании является одним из направлений в формировании у школьников знаний о родном крае и имеет воспитательное значение, так как способствует развитию уважения и любви к родному краю и оказывает влияние на формирование личности обучающихся.

Главное – вызвать интерес к родной земле, родному языку в различных формах его проявления, в его изменениях исторических и местных.

Методическим средством, которое служит основой создания на уроках русского языка не только обучающей, но и развивающей речевой среды, является текст. Преимущество использования художественного текста на уроке русского языка заключается в следующем:

- во-первых, на уроке русского языка мы получаем возможность не только упрочить знакомство обучающихся с жанрами, с которыми они знакомятся на уроках литературы, но помочь в овладении этими формами выражения мысли;

- во-вторых, связный текст помогает учащимся в овладении трудной для них задачей описание природы по личным наблюдениям: они неоднократно, во все времена года воочию видят, как сложные и тонкие наблюдения над природой получают словесные выражения, как сказывается душевное состояние автора, как отражаются его раздумья и как помогают в этом многообразии художественные средства, теоретические сведения о которых они черпают на уроках литературы;

- в-третьих, текст дает возможность видеть, как важно найти для выражения своих мыслей конструкцию предложений.

Особый интерес у учащихся вызывает работа с поэтическим текстом, пробуждает в них чувство слова. Действительно, поэтический текст обладает особой силой воздействия на душу, воспринимается не столько разумом, сколько сердцем и ученики начинают ощущать, что это такое поэтический текст. Анализ текстов особенно важен в VIII-XI классах; при изучении синтаксиса он приобретает определяющий характер, так как синтаксическая структура предложения является одним из основных показателей типа текста и, к тому же, старшие школьники уже подготовлены к полному комплексному анализу текста. Местный материал очень удобен для анализа, полезен при записи различного рода примеров, в то же время он заставляет учащихся задуматься над многими вопросами жизни, помогает осознать свой гражданский долг и полюбить свой родной край. При таком многообразии материала особую важность приобретают критерии отбора текстов и заданий к ним. С точки зрения содержания очень важно, на наш взгляд, анализировать тексты, раскрывающие природные особенности, данной местности, ее историю, национальные традиции. Особую роль в воспитании, развитии современного школьника приобретают тексты,

направленные на духовно нравственное развитие личности: о культуре памяти, об отношении к прошлому, настоящему и будущему, о проблемах экологии и т. п. При этом необходимо обращать внимание на эмоциональное звучание текста, то настроение, которое передает автор. Для современного ученика особенно важны тексты, вызывающие светлые, добрые чувства, дающие возможность ощутить себя в гармонии с окружающим миром, помогающие сформировать оптимистическое мироощущение. Важным критерием при отборе тестов для уроков русского языка является возможность осуществления на основе анализа текста функционального подхода к изучению языковых явлений. На уроках рассмотрения новой темы работа с текстом позволяет учащимся ответить на вопрос: какова роль изучаемой категории в речи, то есть в тексте, так как каждый текст является конкретным проявлением речевой действительности. В процессе работы с текстами (отрывками из них) ученики узнают особенности всех стилей и знакомятся с местными языковыми особенностями. Не менее важно определение характера заданий к текстам и последовательности их выполнения. Выразительное чтение поэтического произведения, лингвистический анализ, выполнение творческой работы, позволяющей почувствовать творцом вслед за автором, - все это создает на уроке ту речевую среду, которая становится естественной для учащихся, если анализ художественного текста входит в систему работы учителя. Воспитание и обучение в данном случае взаимодействуют, так как хорошо организованная работа, знание и понимание окружающей действительности вызывает у обучающихся потребность высказаться.

Казакова Н.В.

Когнитивные модели процесса речепроизводства

МАОУ «МЛ № 1» (г. Магнитогорск)

Данная статья посвящена проблемам функционирования слова в речемыслительных процессах и процессам восприятия речи. Процедура непосредственного усвоения знаний и мыслительный процесс в целом находятся в постоянном взаимодействии с языком, лексиконом, хранящим языковые формы. На современном этапе развития языкознания ученые, освещая то или иное лингвистическое явление, уже не ограничиваются только констатацией фактов, а стараются заглянуть в глубинные процессы мыслительной деятельности и выявить истоки формирования анализируемого феномена. Однако необходимо отметить, что механизм восприятия речи изучен еще в меньшей степени, чем механизм порождения речи. Тем не менее в данной статье, автор сделает попытку проанализировать некоторые модели порождения речи и предложит свое видение этого процесса.

Еще в XVIII веке В. Гумбольдт высказывает интересные мысли по поводу процесса восприятия речи. Ученый считает, что слушающий, так же,

как и говорящий, «должен воссоздать его (смысл) посредством своей внутренней силы, и все, что он воспринимает, сводится лишь к стимулу, вызывающему тождественные явления». Поэтому, всякое понимание всегда есть вместе с тем и непонимание, всякое согласие в мыслях и чувствах – вместе и расхождение [1, 77-78]. Другими словами В. Гумбольдт делает попытку заявить об активности обоих коммуникантов. Однако, к сожалению, мысли ученого не находят дальнейшего развития. И лишь в XX веке на смену общепринятой концепции, согласно которой в процессе коммуникации участвуют двое - система, хранящая свои закодированные единицы на уровне языка, и, собственно, коммуниканты - приходит тенденция видеть в качестве причины знаковых процессов речемыслительную деятельность языковых личностей. Лингвистика в настоящий момент выстраивает трехчленную систему – говорящий – смысл – слово.

В современном языкознании существует тенденция моделировать как информацию, поступающую в мозг человека, так и психические и познавательные процессы высшей нервной деятельности человека. Сетевые модели организации знаний приобрели особую популярность среди лингвистов. Вот некоторые из них:

Концепция понимания речи у Кинча основывается на идее пропозиций. У него пропозиция состоит из предиката (таковым может являться глагол, прилагательное, наречие и некоторые другие) и одного или нескольких аргументов (обычно это существительные). Ведущая роль принадлежит предикату. Таким образом, высказывание представляется как система пропозиций, а так называемые «правила согласования» организуют эти пропозиции своего рода семантическую сеть. Наконец, в структуру модели Кинча входит так называемая «целевая схема», определяющая, что более, а что менее существенно для читателя в процессе понимания текста, восстанавливающая пропущенные умозаключения и вообще определяющая содержательную

В основе модели порождения речи И. Шлезингера лежит система простейших семантических пар, к которым прилагаются четыре вида правил реализации: реляционные правила, приписывающие каждому протовербальному элементу грамматическую и фонологическую характеристику; правила лексикализации, выбирающие нужные лексемы; правила согласования (например, определяющие согласование по числу взаимосвязанных синтаксических компонентов); и интонационные правила. Кроме того, И. Шлезингер вводит понятие коммуникативного взвешивания: соответствующий компонент модели определяет, какой из компонентов предложения является коммуникативным центром (логическим субъектом, темой, фокусом). Наконец, он говорит о том, что за протовербальными элементами стоят совсем уже невербальные когнитивные структуры, из которых и получаются - в результате процесса так называемой коагуляции -

протовербальные элементы. Суть коагуляции - в выборе из банка наших знаний (восприятий, переживаний) того, что говорящий намерен выразить в общении. Эти когнитивные структуры репрезентированы в психике говорящего в виде образов.

В данных моделях содержится очень много общего. Это прежде всего идея доречевых когнитивных структур.

Психолингвистическая теория порождения речи, разработанная в Московской психолингвистической школе, восходят к работам Л.С. Выготского и к концепции деятельности, выдвинутой в 1950-1970-х гг. А.Н. Леонтьевым. Однако у нее есть два непосредственных предшественника: А.Р. Лурия и Н.И. Жинкин, не принадлежавший к школе Л. С. Выготского, но во многом развивавший сходные идеи.

Процесс порождения или, как говорит А. Р. Лурия, «формулирования» речевого высказывания представляется им в виде следующих этапов: в начале процесса находится мотив. «Следующим моментом является возникновение мысли или общей схемы того содержания, которое в дальнейшем должно быть воплощено в высказывании» [3, с.61]. Другим термином для обозначения этой схемы у А.Р. Лурия является «замысел». Далее в действие вступает «внутренняя речь», имеющая решающее значение для «...перешифровки (перекодирования) замысла в развернутую речь и для создания порождающей (генеративной) схемы развернутого речевого высказывания» [3, с.62]. Она имеет свернутый, сокращенный характер и в то же время является предикативной. Так, он подчеркнул, что «внутренняя речь является... механизмом, превращающим внутренние субъективные смыслы в систему внешних развернутых речевых значений» [3, с.10]. Лурия стал также опираться на известную порождающую лингвистическую модель «Смысл-Текст». Он еще более четко подчеркнул, что «каждая речь, являющаяся средством общения, является не столько комплексом лексических единиц (слов), сколько системой синтагм (целых высказываний)» [3, с.37]. Четко противопоставив парадигматические и синтагматические соотношения лексических значений, А. Р. Лурия соотнес «коммуникацию отношений» с первыми, а «коммуникацию событий» со вторыми. В целом путь от мысли к речи «...1) начинается с мотива и общего замысла (который с самого начала известен субъекту в самых общих чертах), 2) проходит через стадию внутренней речи, которая, по-видимому, опирается на схемы семантической записи с ее потенциальными связями, 3) приводит к формированию глубинно-синтаксической структуры, а затем 4) развертывается во внешнее речевое высказывание, опирающееся на поверхностно-синтаксическую структуру» [3, с.38].

Опираясь на идеи Л.С. Выготского А.Р. Лурии, А.А. Леонтьев определил этапы речепроизводства. Он считает, что первым этапом является внутреннее речевое программирование, соответствующее содержательно-

му ядру будущего высказывания. В основе внутреннего программирования лежит образ, имеющий личностный смысл. Далее следует семантико-грамматическое и моторное программирование. Затем осуществляется выход речи – реализация. [4].

В этом же русле проводил свои исследования основатель целого направления в изучении речемыслительных процессов в отечественной психолингвистике Н.И. Жинкин. По его мнению, потребности коммуникации вызвали образование взаимодействующих кодов, которые сложились в единую систему: язык - звуковая речь - интеллект. Это саморегулирующая система, способная к самоусовершенствованию. Противопоставленность двух дискретных кодов языкам интеллекта породила смешанный код – внутреннюю речь, которую можно рассматривать как универсальный предметный код (УПК), ставший посредником между языком и интеллектом, между устной и письменной речью, между национальными языками. УПК, как базовый компонент мышления и особый язык интеллекта, имеет невербальную природу, являясь языком схем, образов, осязательных и обонятельных отпечатков реальности. В УПК происходит формирование замысла речи [5,18-19]. Динамика порождения высказывания во внутренней речи представляется в виде перекодировки содержания будущего речевого высказывания с кода образов и схем на вербальный язык. Процесс порождения начинается с формирования смысла в системе УПК до начала вербализации, переходя в стадию будущего синтаксического целого в зависимости от типа предложения. Затем идет заполнение синтаксической структуры лексикой. [6]. Слова, по Жинкину, не хранятся в памяти в полной форме и каждый раз как бы синтезируются по определенным правилам. При составлении высказывания (сообщения) из слов действуют особые семантические правила - сочетаемости слов в семантические пары, причем эти правила являются своего рода фильтром, гарантирующим осмысленность высказывания.

Для нашего исследования чрезвычайно важной представляется мысль о том, что в условия УПК «текст перекодируется на смысл и в особых смыслах [7, 297] хранится или вводится в дальнейшем в обработку» [5,35] Возможно, роль таких смыслов на уровне многозначного слова выполняет его содержательное ядро.

Наряду с вышеизложенными концепциями в современном языкознании особую популярность приобретают следующие модели порождения речи:

Т.В. Ахутина предлагает последовательность этапов («уровней») порождения. На уровне внутренней или смысловой программы высказывания осуществляется смысловое синтаксирование и выбор смыслов во внутренней речи. На уровне семантической структуры предложения происходит семантическое синтаксирование и выбор языковых значений слов. Уровню лексико-грамматической структуры предложения соответствуют

грамматическое структурирование и выбор слов (лексем) по форме. Наконец, уровню моторной программы синтагмы отвечают моторное (кинестическое) программирование и выбор артикулом. Как можно видеть, в целом структура механизма порождения у Т. В. Ахутиной почти совпадает с описанной выше.

Также на нейролингвистическом материале построена модель Т. В. Черниговской и В. Л. Деглина. Они выделяют несколько «глубинных уровней речепорождения». Первый - уровень мотива. Второй - глубинно-семантический, «на котором происходит глобальное выделение темы и ремы, определение данного (пресуппозиционного) и нового. Это уровень индивидуальных смыслов, начала внутренней речи». Следующий глубинный уровень - это уровень пропозиционирования, выделения деятеля и объекта, этап перевода «индивидуальных смыслов» в общезначимые понятия, начало простейшего структурирования - следующий этап внутренней речи. И наконец, далее следует глубинно-синтаксический уровень, формирующий конкретно языковые синтаксические структуры [9,42].

И.А. Зимняя выделяет три уровня порождения. Первый - мотивационно-побуждающий, причем она различает мотив и коммуникативное намерение. Второй уровень или этап - процесс формирования и формулирования мысли. Он включает смыслообразующую фазу и формулирующую фазу. Третий этап - реализующий [10, 47-49].

Коммуникативная модель Н. Г. Комлева представляет интерес для нашего исследования. По мнению ученого речевой акт начинается и заканчивается в сознании человека. Поступая из сознания, речь шифруется в кодирующем устройстве и через передающее устройство по каналу в виде импульсов поступает в приемное устройство реципиента. Из приемного устройства сигналы поступают в декодирующее устройство, а затем в сознание.

В целом схема коммуникативного акта видится нам приемлемой, однако некоторые моменты вызывают сомнения. Кодирующее устройство и сознание Н.Г. Комлев представляет в виде независимых частей, хотя и частично пересекающихся. Мы же считаем, кодирующее и передающее устройство – это одна часть целого, находящаяся в сознании человека. То же в полной мере можно отнести к приемному и декодирующему устройствам.

В нашем исследовании мы также исходим из предположения, что в процессе коммуникации оба коммуниканта активны. Это означает, что говорящий употребляет не фиксированные значения, хранящиеся в его лексиконе (памяти) в соответствии с заданной ситуацией, а использует форму звуковых или графических знаков соответствующие формам лексического прототипа (ЛП), находящимся в сознании говорящего, с надеждой или уверенностью, что слушающий сможет соотнести воспринимаемую форму ЛП с теми формами, которые находятся в сознании слушающего. Со своей стороны, при декодировании смыслов, слушающий в процессе

референции выводит прямые и косвенные значения, соотнося ЛП этого слова с различными ситуациями. При этом он использует принципиально ту же схему вывода значений на базе ЛП, что и говорящий [8,106]. Однако в реальной коммуникативной ситуации, по мнению Г. Грайса, практически никакая информация не может быть воспринята и понята исчерпывающим образом. Для этого необходимо слишком много независимых друг от друга условий. На наш взгляд, подобное утверждение лишь частично справедливо, иначе как же тогда происходит общение и понимание людей? Подобного рода мнение, возможно, оправдано для представителей разных культурно-языковой групп, языковая картина мира которых сформирована с учетом национальной специфики. Так как «лексическому понятию всегда сопутствует некий культурный компонент» [11, 116].

Анализируя этапы речевого акта необходимо отметить, что речь рождается из потребности. Далее, используя социальные средства, знаки, мы планируем деятельность, ставя ее конечную цель и намечая средства ее осуществления. Наконец, мы осуществляем речевой акт, достигая намеченной цели. Единичный акт деятельности есть единство всех трех сторон. Он начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной вначале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение [4,15].

Литература:

1.Гумбольд В. Избранные труды по языкознанию / Гумбольд В. - М.: Прогресс.- 2001.-400с.

2.Фомиченко, Л.Г. Когнитивные основы просодической интерференции: монография / Л. Г. Фомиченко ВОЛГУ. Волгоград: изд-во Волгоградского Университета.- 2005.- 300 с.

3.Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р Лурия. - М.: МГУ, -1975. - 253 с.

4.Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. - М., -1969. - 214 с

5.Жинкин Н.И. Речь как проводник информации: монография.- М.: Наука-1982-156с.

6.Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: учеб. пособие.- М.: Лабиринт.-1997.- 224с.

7.Песина С.А. / Когнитивная модель взаимодействия языка и мысли Песина С.А.// Слово в когнитивном аспекте. Монография – М.: Флинта, Наука, -2012.-152с.

8.Песина С.А. Языковой знак и коммуникативные процессы в философском аспекте. Монография – М.: Флинта, Наука, -2011. с- 343

9.Черниговская Т. В. Проблемы внутреннего диалогизма (Нейрофизиологические исследования языковой компетенции)/ Черниговская Т. В.,

Деглин В.Л.: ученые записки Тартуского университета. Труды по знаковым системам.- Тарту: Изд-во Тартуск. гос. ун-та.- 1984- 67с.

10.Залевская А.А. введение в психолингвистику: учеб.- М.: РГГУ.- 2000. -347с.

11.Комлев Н.Г. Слово в речи. Денотативные аспекты / Комлев Н. Г. - М.: Едиториал УРСС. -2003.-218с.

Каптелина О.А.

**Деловая переписка как исторический источник
по истории правых партий Российской империи
начала XX века (на примере Союза русского народа)**

*МГУ им. М.В. Ломоносова
(г. Москва)*

В отечественном источниковедении традиционно выделяют два вида переписки – частную и делопроизводственную. Переписка может различаться по содержанию, назначению, форме, но важнейшим признаком, характеризующим переписку является юридическое положение корреспондентов¹. При этом положение лица, от которого исходило послание, не является определяющим при классификации переписки на частную и делопроизводственную. Определяющим фактором является юридический статус получателя письма.

Отдельным комплексом среди делопроизводственной переписки являются письма, написанные простыми гражданами в органы власти или же в адрес общественных и партийных организаций. С точки зрения содержательных характеристик этот вид писем близок к частной переписке, с формальной же точки зрения, подобные послания относят к делопроизводственным, так как не всякое личное письмо можно отнести к частной переписке – послания, адресованные должностным лицам, в государственные учреждения, в общественные и партийные организации, в редакции газет становятся частью делопроизводственной документации получателя².

Примером подобного вида переписки могут служить письма граждан в Главный совет Союза русского народа (СРН), так как адресатом всех посланий являлись либо представители государственных органов власти, либо лидеры крайне правых партий, либо непосредственно Главный совет СРН, который являлся руководящим органом Союза русского народа. Целью составления этих писем было прошение удовлетворить ходатайства, направленные в те или иные органы государственной власти. Зачастую в

1 Голиков А.Г., Круглова Т.А. Источниковедение отечественной истории. М., 2007. С. 151.

2 Там же. С. 363.

лице руководства СРН авторы писем видели последний шанс решить свои насущные проблемы, после того, как все остальные инстанции были уже пройдены¹.

Хронологические рамки рассматриваемого комплекса делопроизводственной переписки, отложившегося в Д. 35-36 Ф. 116 Государственного архива Российской Федерации (ГА РФ), составляют 1906-1916 гг., то есть время существования СРН, за исключением крайних годов – 1905 и 1917 гг., что объясняется тем, что Союз начал реально функционировать в самом конце 1905 года, а 1917 год – был годом революционных потрясений и резкого спада монархических настроений среди населения, кроме того, нельзя исключать и потери части материалов во время пожаров и обысков 1917 года, из-за которых в ходе революционных событий пострадало здание, в котором располагался Главный совет Союза². Всего комплекс включает 179 писем.

Одной из основных проблем источниковедческого изучения писем является проблема прочтения авторства как с точки зрения социальной принадлежности, так и партийной идентичности. Письма граждан в Главный совет СРН представляют собой источник, на основе которого возможно изучение мировоззрения и общественных настроений тех групп людей, которых писали свои послания в этот партийный орган и искали там поддержки. Решение этого вопроса возможно через содержательный анализ текста писем.

Основой идеологии крайне правых партий были национализм, монархизм и консерватизм. Насколько рядовые граждане, писавшие в СРН, разделяли подобное мировоззрение? Каким образом они выражали это в своих письмах? Информативная ценность рассматриваемого источникового комплекса заключается именно в том, что через изучение, трактовку текста писем можно ответить на эти вопросы.

Кроме того, анализ текстовой информации может позволить решить еще одну важнейшую исследовательскую задачу – оценить социальную базу правомонархического движения в России в начале XX века.

Проблема социального состава крайне правого движения в России в начале XX века бурно обсуждалась в отечественной историографии. Характеристики социальной базы СРН колебались от оценки состава партии как «мелких лавочников, торговцев, владельцев трактиров, пивных, гостиниц, постоянных дворов, а также дворников и извозчиков, <...>люмпен-

1 ГА РФ. Ф. 116. Оп. 1. Д. 35. Л. 283.

2 Переписка правых и другие материалы об их деятельности в 1914-1917 годах. (Вступительная статья Ю. И. Кирьянова) // Вопросы истории. 1996. №10. С. 124.

пролетариев, представителей «дна» и даже преступного мира»¹, закрепившиеся в советской историографии, до современных оценок, когда исследователи расширяют состав монархического движения за счет представителей дворянства, духовенства, интеллигенции, купечества, буржуазии, военнослужащих, чиновничества, а также рабочих и крестьян не только «с низов», но и представителей «рабочей аристократии».² На основе изучаемого источниковедческого комплекса представляется целесообразным и возможным рассмотреть проблему социальной опоры крайне правых партий в Российской империи в начале XX века.

Еще одной важнейшей характеристикой делопроизводственной переписки является ее географическое «происхождение», то есть данные о том, откуда поступило то или иное письмо, отложившееся в рамках архива Главного совета СРН. Эта информация позволяет выявить наиболее «активные» регионы, то есть те области Российской империи, из которых поступило наибольшее количество посланий, что может свидетельствовать о популярности право монархического движения в том или ином регионе страны.

Таким образом, письма граждан в адрес Главного совета СРН представляют собой малоизученный и очень интересный с точки зрения источниковедческого анализа комплекс делопроизводственной переписки.

Литература:

1.Голиков А.Г., Круглова Т.А. Источниковедение отечественной истории. М., 2007.

2.Кирьянов Ю.И. Правые партии в России 1911-1917. М., 2001.

3.Спирин Л.М. Крушение помещичьих и буржуазных партий России (начало XX в. - 1920). М. 1970.

4.Степанов С.А. Чёрная сотня в России (1905-1914). М., 1992.

Кванталиани И.Э.

**Противостояние угрозам международной
информационной безопасности**

РУДН (г. Москва)

Проблематика обеспечения международной информационной безопасности (МИБ) определяется наличием двух основных взаимосвязанных видов угроз: военно-политического и криминально - террористического характера. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) могут использовать не только отдельные правонарушители, криминальные группы, террористические и экстремистские организации, но также государства во враждебных политических, экономических и военных целях, осу-

1 Спирин Л.М. Крушение помещичьих и буржуазных партий России (начало XX в. - 1920). М. 1970. С. 168.

2 Степанов С.А. Чёрная сотня в России (1905-1914). М., 1992. С. 110-117.

щества, таким образом, скрытую агрессию и создавая угрозы безопасности на национальном, региональном и глобальном уровнях [2].

В общем контексте проблематики обеспечения МИБ, ее военно-политическая составляющая рассматривается в России как приоритетная. При этом, информационная кибервойна определяется как противоборство между двумя или более государствами в информационном пространстве с целью нанесения ущерба критически важным информационным системам, процессам и ресурсам, другим структурам подрыва политической, экономической и социальной систем, массовой и психологической обработки населения для дестабилизации общества и государства. Российская Федерация была первым государством, которое обратило внимание международного сообщества на данный вызов, на те проблемы, с которыми сообщество столкнется в процессе поиска достойного ответа на него [3].

Универсальность, скрытность или обезличенность, возможность широкого трансграничного применения, экономичность и общая эффективность делают информационное оружие чрезвычайно опасным средством воздействия, причем разработка и применение такого оружия практически не регулируется нормами современного международного права.

По мнению России, возникает очевидная потребность в международно-правовом регулировании мировых процессов гражданской и военной информатизации, разработке согласованной международной платформы по проблеме международной информационной безопасности [1]. При этом была предложена модель действий международного сообщества, которая предусматривала дальнейшее рассмотрение ситуации в сфере международной информационной безопасности и принятие Генеральной Ассамблеей ООН новых резолюций, конкретизированных в части ограничения угроз как криминального, так и военного характера.

Россия предлагала, по мере определения общих подходов, вести дело к разработке принципов международной информационной безопасности (режима, кодекса поведения государств), которые могли бы быть первоначально сформулированы в виде многосторонней декларации, а в перспективе закреплены в форме международно-правового документа. Проработку этих вопросов предлагалось вести также и в рамках Женевской Конференции по разоружению. При этом, предлагалось исходить из необходимости принятия таких принципов в комплексе, то есть применительно как к военной, так и гражданской сферах.

Все эти основные подходы, понимание угроз, задач международного сообщества и использование терминов впоследствии, составили основу, предложенного Россией проекта документа «Принципы, касающиеся международной информационной безопасности».

Литература:

- 1.Партыка Т.Л. Информационная безопасность. – М.: ФОРУМ, 2011. С.432.
- 2.Рассолов И.М. Информационное право. – М.: Юрайт, 2011. С. 100
- 3.Шерстюк В.П. Угроза международной информационной безопасности в условиях формирования глобального информационного общества и направления сотрудничества. «Право и безопасность», № - 4 (37), Декабрь 2010.

Коваленко М.И.
Проблема человека в психологии

ТулГУ (г. Тула)

К числу идей, составляющих базис психологического знания и одновременно междисциплинарных феноменов, относится соотношение понятий «человек – индивид – личность» и его трактовка в современной психологии.

Человек на свет рождается уже человеком. Это утверждение только на первый взгляд кажется истиной, не требующей доказательств. Дело в том, что у человеческого зародыша в генах заложены природные предпосылки для развития собственно человеческих признаков и качеств. Конфигурация тела новорожденного предполагает возможность прямохождения, структура мозга обеспечивает возможность развития интеллекта, строение руки – перспективу использования орудий труда и т.д., и этим младенец — уже человек по сумме своих возможностей – отличается от детеныша животного. Таким образом, доказывается факт принадлежности младенца к человеческому роду, что фиксируется в понятии индивид (в отличие от детеныша животного, которого сразу же после рождения на свет и до конца его жизни именуют особью). В понятии «индивид» воплощена родовая принадлежность человека. Индивидом можно считать и новорожденного, и взрослого на стадии дикости, и высокообразованного жителя цивилизованной страны.

Следовательно, говоря о конкретном человеке, что он индивид, мы по существу утверждаем, что он потенциально человек. Появляясь на свет как индивид, человек постепенно обретает особое социальное качество, становится личностью. Еще в детстве индивид включается в исторически сложившуюся систему общественных отношений, которую он застает уже готовой. Дальнейшее развитие человека в обществе создает такое переплетение отношений, которое формирует его как личность, т.е. как реального человека, не только не похожего на других, но и не так, как они действующего, мыслящего, страдающего, включенного в социальные связи в качестве члена общества, соучастника исторического процесса.

Утверждение единства, но не тождественности понятий «индивид» и «личность» предполагает необходимость ответить на возможный вопрос: может ли быть указан факт существования индивида, который не являлся бы личностью, или же личности, которая бы существовала вне и без индивида как ее конкретного носителя? Гипотетически может быть и то и другое. Если представить себе индивида, выросшего вне человеческого общества, то, впервые столкнувшись с людьми, он не обнаружит, помимо индивидуальных особенностей, присущих и биологической особи, никаких

личностных качеств, происхождение которых, как было сказано, имеет всегда общественно-исторический характер. Перед нами будет индивид, который еще не состоялся как личность, он располагает только природными предпосылками для ее появления в том случае, если окружающим людям удастся «втянуть» его в совместную деятельность и общение. Опыт изучения детей, воспитанных животными, свидетельствует об исключительной сложности осуществления этой задачи.

Обращение к ситуации «индивид без личности» или «личность без индивида» подобно мысленному эксперименту, небесполезному для понимания проблем единства и нетождественности личности и индивида.

К этой идее напрямую примыкает другая дискуссионная проблема, которые выделяет в личности человека две основные подструктуры, сформированные под воздействием двух факторов — биологического и социального. Была выдвинута мысль о том, что вся личность человека распадается на «эндопсихическую» и «экзопсихическую» организацию. «Эндопсихика» как подструктура личности выражает внутреннюю взаимозависимость психических элементов и функций, как бы внутренний механизм человеческой личности, отождествляемый с нервно-психической организацией человека. «Экзопсихика» определяется отношением человека к внешней среде, т.е. ко всей сфере того, что противостоит личности, к чему личность может так или иначе относиться. «Эндопсихика» включает в себя такие черты, как восприимчивость, особенности памяти, мышления и воображения, способность к волевому усилию, импульсивность и т.д., а «экзопсихика» — систему отношений человека и его опыт, т.е. интересы, склонности, идеалы, преобладающие чувства, сформировавшиеся знания и т.д. «Эндопсихика», имеющая природную основу, обусловлена биологически, в противоположность «экзо-психике», которая определяется социальным фактором.

Как же следует относиться к указанной концепции двух факторов? Личность человека, являющаяся и продуктом, и субъектом исторического процесса, не могла сохранить биологическую структуру, рядоположенную и равноправную подструктуре социальной. Природные предпосылки развития индивида, его телесная организация, его нервная и эндокринная системы, преимущества и дефекты его физической организации властно влияют на формирование его индивидуально-психологических особенностей. Однако биологическое, входя в личность человека, становится социальным. Так, мозговая патология порождает индивидуальные биологически обусловленные психологические черты, но личностными чертами, конкретными особенностями личности они становятся или не становятся в силу социальной детерминации.

Природные органические стороны и черты существуют в структуре индивидуальности человеческой личности как социально обусловленные

ее элементы. Природное (анатомические, физиологические и другие качества) и социальное образуют единство и не могут быть механически противопоставлены друг другу как самостоятельные подструктуры личности.

Итак, признавая роль и природного, биологического, и социального в структуре индивидуальности, невозможно выделять биологические подструктуры в личности человека, в которой они существуют уже в превращенной форме.

Коваленко М.И.

Становление личности профессионала

ТулГУ (г. Тула)

Что же значит становление? И в каком возрасте оно формируется? На эти вопросы мы попробуем ответить в этой статье.

Личность формируется еще в юношеском возрасте, когда у школьника начинается формироваться самоопределение. Именно в этом возрасте человек начинает анализировать свои возможности и задумываться о своей будущей профессии, о том какое место он будет занимать в социуме. Человек заканчивает школу поступает в университет на специальность, которая по его мнению отвечает всем его требованиям, с отличием заканчивает ее и находит работу по специальности. Но не редко бывает и так что человек пересиливает свои способности и не справляется с поставленными задачами. В итоге студент либо бросает обучение, либо переводиться на другую специальность.

Проблему становления личности изучали многие ученые, такие как Т.В. Кудрявцев, Т.В. Зеер, В.А. Сластенин.

Нельзя не отметить что личность только при выполнении собственной профессиональной деятельности, постепенно начинает достигать профессионального развития. Исходя из этого, мы можем говорить о том, что на развитие профессиональной деятельности влияют личностные особенности человека. Соответственно профессиональное становление личности сугубо индивидуальным процессом.

Почти все ученые, занимающиеся данной проблемой, выделяют этапы становления личности профессионала:

1. Выбор профессии;
2. Освоение выбранной профессии;
3. Начало основной профессиональной деятельности, получение новых навыков, умений;
4. Превращение из специалиста в профессионала. Именно на этом этапе происходит становление профессиональной личности. Предшествующие ему этапы являются лишь подготовкой к этому.

5. Некоторые ученые выделяют такой этап как - мастер, начальник, директор, но он мало где описывается, т.к. лишь немногие доходят до этого этапа.

На этапах профессионального становления личности человек сталкивается с рядом кризисов. Именно кризисы являются движущей силой профессионального развития.

В своей книге Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова выделяют кризисы следующим образом:

1. Кризис учебно-профессиональной ориентации (от 14 – 16 до 16 – 17 лет).

2. Кризис профессионального обучения (время обучения в профессиональном учебном заведении).

3. Кризис профессиональных ожиданий, т.е. неудачный опыт адаптации к социально-профессиональной ситуации (первые месяцы и годы самостоятельной работы; иначе говоря, это кризис профессиональной адаптации).

4. Кризис профессионального роста (23 – 25 лет).

5. Кризис профессиональной карьеры (30 – 33 года).

6. Кризис социально-профессиональной самоактуализации (38 – 42 года).

7. Кризис угасания профессиональной деятельности (55 – 60 лет, т.е. последние годы перед пенсией).

8. Кризис социально-психологической адекватности (65 – 70 лет, т.е. первые годы после выхода на пенсию) [1].

Таким образом, успешность становления профессиональной деятельности определяется активностью человека, наличием способности к саморазвитию, наличием профессионально важных качеств и т.д.

Литература:

1. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. «Психология труда и человеческого достоинства»[Текст] Издательство: Академия, 2005–216 с

Коваленко М.И.

Эмоции и чувства как основные регулирующие деятельность состояния человека

ТулГУ(г. Тула)

В психологии сложилось представление, согласно которому эмоциональные состояния определяются качеством и интенсивностью актуальной потребности индивида и оценкой, которую он дает вероятности ее удовлетворения. Этот взгляд на природу и происхождение эмоций получил название информационной концепции эмоций (П.В. Симонов). Сознывая или не осознавая, человек сопоставляет информацию о том, что требуется для удовлетворения потребности, с тем, чем он располагает в момент ее возникновения.

Произвести определенную переоценку личностных смыслов меня заставила мысль о том, что эмоции, вызванные реальными и воображаемыми ситуациями, очень близки друг другу. Говоря иначе, смех и слезы, которые вызывает у нас просмотр кинофильма ничем не отличаются о таких же эмоциональных состояний, являющихся реакцией на события нашей жизни. На мой взгляд, эта простая установка объясняет огромное количество проблем и конфликтов, возникающих в нашей жизни. И проблема эта может быть решена при условии более внимательного отношения к эмоциональным переживаниям, которые сопровождают любые проявления активности человека.

В психологии существует ряд точек зрения на соотношение эмоциональной и волевой регуляции, но в любом случае признается их тесная взаимосвязь, объединяющихся в эмоционально-волевую сферу.

При рассмотрении эмоционально-волевой сферы личности в регуляции деятельности, в особенности при попытках оптимизировать регуляцию конкретного вида деятельности на практике, неизбежно встает вопрос о снятии неблагоприятных эмоциональных состояний, создании состояния оптимальной мобилизации готовности. Е.П. Ильин похожим образом соотносит эмоциональную и волевую регуляцию, считая, что волевая регуляция вступает в силу тогда, когда эмоции дезорганизуют деятельность. Если эмоции стимулируют деятельность, то проявления волевых качеств не требуется¹.

В.К. Калин считает, что эмоции обеспечивают общую мобилизацию всех систем организма, в то время как волевая регуляция обеспечивает избирательную мобилизацию психофизических возможностей человека. За волевой регуляцией закрепляется функция сознательного изменения степени «включения» эмоций. В.Н. Калин отмечает, что эмоциональная и волевая регуляции могут совпадать по направлению или создавать конкурирующие доминанты. Вместе с разделением рассматриваемых видов регуляции автор обращает внимание на их тесную связь².

Безусловный интерес, на мой взгляд, представляет также механизм развития аффекта. Аффектами называются эмоциональные процессы, быстро овладевающие человеком и бурно протекающие. Они характеризуются значительными изменениями сознания, нарушением контроля за действиями, утратой самообладания, а также изменением всей жизнедеятельности организма. Аффекты кратковременны, так как сразу вызывают громадную

1 Ильин Е. П. Психология воли: учебное пособие. СПб.: Питер, 2000, с. 78.

2 Калин В. К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности. Симферополь, 1983, с. 105.

затрату сил: они похожи на вспышку чувства, взрыв, налетевший шквал. Если обычная эмоция — это душевное волнение, то аффект — буря.

Развитие аффекта характеризуется различными стадиями, сменяющими друг друга. Охваченный аффективной вспышкой ярости, ужаса, растерянности, дикого восторга, отчаяния, человек в разные моменты неодинаково отражает мир, различным образом выражает свои переживания, в разной мере владеет собой и регулирует свои движения.

В начале аффективного состояния человек не может не думать о предмете своего чувства и о том, что связано с ним, невольно отвлекаясь от всего постороннего, даже практически важного. Выразительные движения становятся все более и более безотчетными. Слезы и рыдания, хохот и выкрики, характерные жесты и мимика лица, учащенное или затрудненное дыхание создают обычную картину нарастающего аффекта. От сильного напряжения расстраиваются мелкие движения. Индуктивное торможение все более охватывает кору полушарий, что ведет к дезорганизации мышления; возбуждение нарастает в подкорковых узлах. Человек испытывает упорное побуждение поддаться переживаемому чувству: страху, гневу, отчаянию и т.д. Сдержаться, не потерять власти над собой на этой стадии может каждый нормальный человек. Здесь важно отсрочить наступление аффекта, затормозить его развитие. Общеизвестно народное средство: если хочешь сдержаться, попробуй посчитать про себя хотя бы до десяти.

На дальнейших стадиях аффекта, если они наступают, человек утрачивает контроль над собой, совершая уже безотчетные и. безрассудные действия, которые позднее будет стыдно вспоминать и которые иногда припоминаются как сквозь сон. Торможение охватывает кору и гасит сложившиеся системы временных связей, в которых закреплён опыт человека, его культурные и моральные устои. После аффективной вспышки наступает разбитость, упадок сил, безразличное отношение ко всему, неподвижность, порой сонливость.

Таким образом, аффект не предшествует поведению, как принято считать на бытовом уровне, а является его следствием, т.е. запускает механизм аффекта сам человек, а какими будут его последствия — не известно никому.

Козавчинская Т.П.

**Лингвистический анализ текста
как средство образного мышления**

МАОУ СОШ №147 (г. Челябинск)

Русский язык как учебный предмет имеет большие возможности для формирования навыков учебного труда. Формирование творческой, нестандартно мыслящей личности — важнейшая задача современной школы, решаемая различными путями, в том числе и расширением разнообразных

методов и приемов работы на уроке. В качестве одного из основных средств воспитания языковой личности следует назвать выполнение различных лингвистических заданий.

По словам Л.В. Щербы, цель лингвистического анализа – учить «читать, понимать и ценить с художественной точки зрения русский язык писателей...и поэтов».

Задачи лингвистического анализа текста: помочь осмыслить идею и сюжет произведения; показать художественные средства, использованные автором для достижения своей цели; обратить внимание на особенности языка конкретного писателя.

Лингвистический анализ текста проводится на лучших образцах литературы и связан с такими понятиями, как текст, средства связи, речевое оформление.

Среди приемов, которые можно применять на уроках русского языка в целях наилучшего понимания обучающимися теоретических текстов учебника, следует назвать такие, как выборочное чтение текста по конкретному заданию, нахождение в тексте ответов на вопросы учителя, замена приведенных в тексте примеров своими или подобранными в дополнительном источнике, формулирование обучающимися вопросов по материалу текста, письменное переложение текста.

Приемами, требующими от детей большей интеллектуальной напряженности, являются те, которые позволяют осознать развитие мысли в целом тексте: деление текста на части и составление плана; сопоставление структуры текста с планом, данным учителем; устный пересказ текста по плану; сжатое изложение прочитанного текста.

Применяя эти приемы, я закрепляю умения в выявлении последовательности изложения, соотношении целого и его частей, в нахождении фактов и выводов, в сопоставлении и различных формах обобщений.

Систематический и комплексный анализ являются мощным стимулом речевого развития ученика, развития эмоциональной и интеллектуальной сфер его личности, взаимосвязанного развития обоих типов мышления: с одной стороны, ассоциативно-образного, с другой — логического; причем при таком виде работы образное мышление не сковывается неестественным для ребенка превалированием логического мышления.

В средних классах (5—7) должна целенаправленно и планомерно проводиться работа, которая способствовала бы выработке базовых умений и навыков, которые станут опорой многоаспектного лингвистического анализа в старших классах. Такой подготовительной работой в средних классах может стать целенаправленное наблюдение за реализацией в художественной речи выразительно-изобразительных возможностей разных единиц и разнообразных явлений русского языка.

Интересной для учащихся является работа по членению текста на предложения (отработка такого категориального признака текста, как членимость). Для этого предлагаются тексты без точек и заглавных букв.

Упражнения на выделение в тексте абзацев; упражнения на осознание характера информации в предложенном отрезке текста (или наборе предложений) и дополнение или трансформация ее в заданном направлении; монтаж текста из данных отдельных предложений; упражнения на нахождение средств межфразовой связи в данном тексте, а также на выбор необходимых языковых средств для связи частей данного текста или для связи предъявленного текста и созданного самостоятельно текстового фрагмента; упражнения на осознание замысла высказывания и развитие этого замысла в самостоятельно созданном текстовом фрагменте; упражнения на осознание связи содержания текста с его заголовком; упражнения на определение функционально-смыслового типа речи (повествование, описание, рассуждение); упражнения, раскрывающие особенности употребления языковых единиц в устной и письменной речи, изобразительные возможности отдельных частей речи и членов предложения. Такие упражнения помогут выработать у школьников умения реализовать такие текстовые категории, как информативность, смысловая и содержательная ценность, связность, членимость, адресность, завершенность.

Лингвистический анализ связан не только с изучением конкретных литературных произведений, авторских стилей и тонкостей языка: в первую очередь, он направлен на достижение конечного результата – создание учащимися творческих работ в различных жанрах и стилях.

Непременное условие успешности исследовательской работы – это прочное знание учащимися изобразительно-выразительных средств языка. Важнейшую роль в художественной речи играют фигуры и тропы, создающие в произведении так называемую иносказательную образность. В процессе лингвистического анализа произведения я учу не только находить их в тексте, определять разновидность, но и ощущать удивительное богатство, гибкость и точность в выражении автором тончайших оттенков мысли, связь с идеей и художественными образами.

Правильно организованная работа по лингвистическому анализу текста художественного произведения способствует более глубокому проникновению в содержание текста, а также развивает лингвистические, коммуникативные и творческие способности учащихся.

Смещение системы духовных ценностей, происходившее на рубеже XIX–XX веков, имело широкий радиус действия. Чувство неуверенности, тревоги, исчезновение веры в абсолютные ценности, рост индивидуалистических настроений – вот отличительные черты той эпохи. Релятивизм стал распространяться с огромной скоростью. Даже в науке, которая, казалось бы, должна быть нацелена на объективность, стали проявляться релятивизм и скептицизм, которые привели к кризису научного мировоззрения. Этот кризис выражался в одностороннем развитии трансцендентального субъективизма («хорошим» вариантом трансцендентального субъективизма, как считал Э. Гуссерль, была лишь трансцендентальная феноменология), который приводил к идее о том, что ни обыденная, ни научная картина мира не являются несомненными. Тем самым целостность науки и научно-го знания была поставлена под вопрос.

Научных открытий, которые можно отнести к рубежу XIX–XX веков, было сделано немало, все они так или иначе влияли на мировоззрение человека того периода, но особенно нужно отметить появление двух теорий: теории квантовой и теории относительности. Классическое же естествознание поглотил кризис. До этого времени казалось, что наука рано или поздно сможет ответить на все интересующие человека вопросы, принцип детерминизма придавал всему научному знанию целостный характер, поэтому ослабление воздействия данного принципа привело к подтачиванию целостности науки. Ориентир был утрачен, но эта утрата привела к осознанию необходимости поиска нового ориентира. Один из вариантов преодоления релятивизма и возвращения науке целостного характера был предложен Э. Гуссерлем. Он предлагал такой выход из кризиса, который должен был помочь вернуть человеку веру в разум, причем в разум, который «не следует разделять на «теоретический», «практический», «эстетический» и какой бы то ни было еще» [1]. То есть Э. Гуссерль был нацелен на возвращение разуму статуса ценности, которую он утратил вследствие распространения скептических и релятивистских взглядов. Он говорил, что рациональность, несомненно, нужна, но строиться она должна по-другому, для этого необходимо объединить чистую теорию и естественные жизненные интересы. Этим, по мнению Э. Гуссерля, и занимается феноменология. Кризис Европы, как считает Э. Гуссерль, как раз и заключается в заблуждениях одностороннего рационализма. Истоки же рациональности, которая привела к кризису, находятся в галилеевской науке Нового времени. Она стала математизировать природу, изгоняя все то, что не могло быть подвергнуто наложению схемы, отказывая ему при этом в праве на

существование [2]. Для преодоления этой проблемы необходимо было вернуть ценность и философии, которая должна была стать строгой наукой и обосновать ценность истинной рациональности. Подобной основой должна была служить феноменологическая философия. Наука же галилеевского типа рассматривала как действительное лишь то, что можно изменить, остальное для нее не существовало: есть только тела и первичные качества. Подобные взгляды Э. Гуссерль называет физикалистским объективизмом. Ему противостоит трансцендентальный субъективизм, основанный на непосредственных данных чувственного восприятия, к которому Э. Гуссерль испытывает больше симпатий, но который в своем однобоком проявлении доходит до того, что начинает отрицать действительность как обыденной, так и научной картины мира. Именно в его рамках и расцветает релятивизм. Все это должна разрешить трансцендентальная феноменология, которая возвращает с помощью понятия интерсубъективного мира утраченную крайними вариантами трансцендентального субъективизма общность опыта, а также вопросы о смысле человеческого бытия. Таким образом, происходит преодоление кризиса эпистемологических ценностей, возвращение науке целостного характера, а вместе с этим, по мнению Э. Гуссерля, обнаруживается и выход из духовного кризиса европейского человечества в целом, что актуально и по сей день.

Литература:

1. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология [Текст] / Э. Гуссерль. – СПб.: Владимир Даль, 2004. – 400 с. – ISBN 5-93615-017-8, с.358.

2. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия / Э. Гуссерль // [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.katehon.ru/html/top/philosophia/Gusserl_krizis_evropeiyskogo_chelovechestva.htm

Кудряшова Т.М.
Исследовательская работа
на уроках русского языка и литературы

МБОУ «СОШ №31» (г. Нижнекамск)

Современное течение жизни предъявляет высшие требования подрастающему поколению. Надо быть умным, много знать. Не менее необходимым элементом является исследовательская деятельность. Сегодня актуальна фраза: «Кто владеет информацией, тот владеет миром». Пожалуй, в ней кроется главное понимание существующего опыта школьного обучения. Роль учителя на уроке состоит в стремлении приобщить детей к самостоятельному творчеству. Суть исследовательской работы состоит в сопоставительных данных первоисточников, их творческом анализе и произведе-

дённных на его основании навыков. Приобщать к исследовательской деятельности следует уже в младших классах.

В современной педагогике различается 3 уровня реализации «исследовательского обучения». 1 уровень. Самый простой, когда взрослый ставит проблему, сам намечает стратегию и тактику её решения. Решение находит сам ребёнок. 2 уровень. Взрослый ставит проблему, но метод её решения ребёнок ищет самостоятельно. Допускается коллективный поиск. 3 уровень. Высший. Всё осуществляется самостоятельно. Условиями проектной деятельности является посильная возможность сбора информации; темы проектов не должны быть раскрыты в школьных учебниках.

Три этапа исследовательской работы: организационно-подготовительный, поисково-исследовательский, итоговый. Проекты бывают разные: прикладные, исследовательские, информационные, ролевые и игровые. В проектной деятельности используются как учебные, так и внеучебное время. Только при чёткой организации и планировании деятельности под руководством учителя его подопечные смогут выполнить работу до конца. Эффективность и результативность проектной деятельности очевидна. Исследовательская деятельность учащихся должна стать необходимым элементом на уроках русского языка и литературы. Формирование исследовательской позиции учащихся - задача нелёгкая.

При организации обучения с применением исследовательского метода при изучении материала применяю лекции. Наряду с уроком в традиционной форме применяю урок-семинар, урок-практикум, урок-исследование, урок-поиск. Учащиеся, занимающиеся исследовательской деятельностью, уверенней чувствует себя на уроках, стали активнее, научились грамотно задавать вопросы, у них расширился кругозор, участвуют в деятельности школьной, районной научно-практических конференций, в конкурсах исследовательских работ разного уровня.

В течение последних лет я разрабатываю методическую тему: «Управление исследовательской деятельностью учащихся». В данном направлении мной достигнуты достаточно высокие результаты-многие работы моих учеников на научно-практических конференциях были признаны в числе лучших, появились в моей творческой разработке лаборатории интересные наработки по исследовательской деятельности как на уроке, так и во внеурочной работе.

Обобщение этого опыта проводилось в выступлениях на семинарах, конференциях, поэтому считаю возможным представить свои выводы и наблюдения по данной работе. Развитие исследовательских навыков учащихся помогает достичь определённых целей: поднять интерес учащихся к учёбе, смотивировать на достижение более высоких результатов.

Литература

1. Москвкина И.И. Урок-исследование. Специалист - 1999, №7

2. Безрукова В.С. «Всё о современном уроке: проблемы, решения», Сентябрь, 2004

3. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. «Современный урок», изд.Учитель, 2005

4. Резниченко И.Л. «Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе», Москва, «Просвещение», 2000

Лучина Ю.А.

**Инновационные формы обучения на уроках английского языка
на базе средней общеобразовательной школы**

*МБОУ СОШ № 14
(г. Воронеж)*

Модернизация содержания образования в России на современном этапе развития общества не в последнюю очередь связана с инновационными процессами в организации обучения иностранным языкам. Использование информационно — коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе является актуальной проблемой современного школьного образования [2].

ИКТ - это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком. Использование новых информационных технологий расширяет рамки образовательного процесса, повышает его практическую направленность, способствует повышению мотивации учащихся в образовательном процессе, развитию интеллектуальных, творческих способностей учащихся, их умений самостоятельно приобретать новые знания и созданию условия для их успешной самореализации в будущем [1].

Основная цель изучения иностранного языка в школе - формирование коммуникативной компетенции, все остальные цели (воспитательная, образовательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формированию способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета. Вне общения Интернет не имеет смысла - это международное многонациональное, кросс-культурное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, говорящих одновременно - самый гигантский по размерам и количеству участников разговор, который когда-либо происходил. Включаясь в него на уроке иностранного языка, мы создаем модель реального общения.

Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, своё творчество. Неоценимая помощь при решении этой задачи может исходить от использования ИКТ на уроках и во внеурочное время [2].

Такой способ организации учебной деятельности позволяет не только в увлекательной творческой форме продуктивно решать все задачи урока, но и осуществлять обучающую коммуникативную познавательную деятельность. Учитель, располагающий компьютером, имеет уникальную возможность интенсифицировать процесс обучения, сделать его более наглядным и динамичным. Сейчас практически во всех школах достаточное количество компьютерной техники, мультимедийных установок, интерактивных досок, имеется бесплатный выход в Интернет. Моя цель как учителя – научить моих учеников ориентироваться в этом безграничном информационном пространстве.

Литература:

1.Музланова Е.С., Кисунко Е.И. Использование компьютерных технологий на уроках английского языка.//Английский язык:Приложение к газете «Первое сентября».-2006.-№12.-С.13-18.

2.Петрова Л.П. Использование компьютеров на уроке иностранного языка – потребность времени.//Иностранные языки в школе.-2005.-№5.-С.57-60.

Маннапова З.М.

Художественная фантастика и литература

БирГСПА

(г. Бирск, Респ. Башкортостан)

Фантастика была известна искусству с давних времен. Она имеет свою историю эволюции. Фантастика в современной литературе может оказаться на службе у самых различных жанров. Так, Ю. Манн соотносит фантастику с преувеличением: и в фантастике, и в преувеличении он выделяет как наиболее характерную черту «смещение, намеренное искажение реальных пропорций, непохожесть ни на одно конкретное явление действительности»[1]. В таком виде фантастика, по мнению исследователя, стоит на службе гротеска и сатиры.

Г. Недошин связывает фантастику с иносказанием: "То, что не может получить своего непосредственного пластического выражения, неизбежно приобретает вид фантастического образа" (23).

Как видно, во всех приведенных выше высказываниях, фантастика воспринимается как нечто ценное собственным содержанием, но в тоже время признается скорее элементом формы. В этом и видится её роль в

современном искусстве. Когда же фантастика претендует на содержание, это вызывает обычно недоумение или жесткую критику.

Литературная энциклопедия терминов и понятий определяет фантастику как «разновидность художественной литературы, в которой авторский вымысел от изображения странно-необычных, неправдоподобных явлений простирается до создания особого - вымышленного, нереального, «чудесного мира»[2].

Фантастика как разновидность художественной литературы обладает особым типом образности, которому присуща высокая степень условности, нарушение логических связей и закономерностей, естественных пропорций и форм изображаемого объекта

Фантастика как специфичная область литературного творчества концентрирует творческую энергию художника, заставляя работать воображение читателя. Фантастическая образность присуща таким фольклорным и литературным жанрам, как сказка, эпос, аллегория, легенда, гротеск, утопия, сатира.

Необычный эффект фантастического образа, его притягательность достигается за счет ухода от реальной действительности, поэтому всякое фантастическое произведение содержит в своей основе противопоставление фантастического и реального.

В фантастическом произведении автор создает собственный мир, наделяя его особыми законами существования. В этом случае реальная «точка отсчета» присутствует скрыто, оставаясь за пределами текста («Путешествие Гулливера» Дж. Свифта, "Сон смешного человека" Ф.М. Достоевского), или параллельно воссоздает два потока - действительного и сверхъестественного бытия[3]. В таком случае фантастическое играет роль потусторонней силы, влияет на поведение персонажей, определяет их судьбу.

Исторические корни фантастики следует искать в мифотворчестве, которое приводит нас к волшебной сказке и героическому эпосу. Можно сказать, что фантастика – это плод коллективного бессознательного. В фантастике архетипы и мифические образы причудливым образом переплетаются с жизненным материалом истории и современности.

Отметим, что вместе с развитием литературы эволюционирует и фантастика, отдаляясь от фольклорных форм и мифологии. И теперь характерным признаком фантастики становится разработка эстетики чудесного, не свойственной первобытному фольклору.

Сказки и сказания о героях переходят в героический эпос, в котором элементы чудесного являются вспомогательными, а сама волшебная сказка становится естественной средой для рассказа о путешествиях и приключениях, вынесенных за исторические рамки. Так, "Илиада" Гомера представляет собой по сути дела реалистическое описание эпизода Троянской войны (однако в произведении присутствуют фантастические герои). Если же

говорить об "Одиссее" Гомера, то необходимо отметить, что это произведение можно отнести к фантастике. Сюжет, образы и действия, происходящие в "Одиссее", закладывают начало всей литературной европейской фантастики. Примерно так же, как "Илиада" и "Одиссея", соотносятся ирландские героические саги и "Плавание Брана, сына Фебала" (7в.). Пробразом многих будущих фантастических путешествий послужила пародийная "Правдивая история" (2 в.) Лукиана, где автор для усиления комического эффекта стремился описать как можно больше невероятного и несурового и обогатил при этом фауну "чудесной страны" многими нереальными существами.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в античности наметились основные направления фантастики, которые можно сформулировать как фантастические блуждания-похождения, фантастический поиск-паломничество и фантастические превращения. Фантастические превращения использовал Овидий в "Метаморфозах", положив начало фантастико-символической аллегории. Фантастические превращения становятся формой осознания хрупкости человеческого существования в мире, подвластного загадочной вышней воле. Значительный вклад в художественную фантастику внесли сказки "Тысячи и одной ночи", чья экзотическая образность проявилась в европейском романтизме.

Фантастика была основой средневекового рыцарского эпоса - от "Беовульфа" (8 в.) до "Персеваля" (ок. 1182) Кретьена де Труа и "Смерти Артура" (1469) Т. Мэлори. Кладезем фантастических сюжетов стала легенда о короле Артуре, повествующая о крестовых походах. Носителями фантастических образов являются поэмы Ренессанса "Влюбленный Роланд" (1506г.) Боярдо, "Неистовый Роланд" (1516г.) Л. Ариосто, "Освобожденный Иерусалим" (1580г.) Т. Тассо, "Королева фей" (1590-1596г.) Э.Спенсера. Вместе с многочисленными рыцарскими романами 14-16 вв. они составляют особую эпоху в развитии фантастики[4].

Особенно ярко фантастическая аллегория проявилась в "Романе о Розе" (13 в.) Гильома де Лорриса и Жана де Мёна. Становление фантастики как художественного жанра в период Возрождения завершают "Дон Кихот" (1605-1615г.) М.Сервантеса и "Гаргантюа и Пантагрюэль" (1533-1564г.) Ф. Рабле.

Развитие фантастики стимулировали также и мифологические образы Библии. В качестве крупнейших произведений христианской фантастики можно назвать "Потерянный рай" (1667г.) и "Возвращенный рай" (1671г.) Дж. Милтона. Эти произведения основаны не на канонических библейских текстах, а на апокрифах.

Таким образом, произведения европейской фантастики Средневековья и Возрождения, как правило, имеют религиозную окраску. Особняком стоят жития святых, где чудеса принципиально выделены как экстраординарные.

нарные, но действительные происшествия. Религиозно-мифологическое сознание способствует расцвету особого жанра - фантастики видений.

Начиная с "Апокалипсиса" Иоанна Богослова, "видения", или "откровения", становятся самостоятельным литературным жанром: разные аспекты его отражают "Видение о Петре Пахаре" (1362г.) У. Ленгленда и "Божественная комедия" (1307-1321г.) Данте. К концу 17 в. маньеризм и барокко, при котором происходила эстетизация восприятия фантастики, сменил классицизм. Классицизм, опирающийся на рационализм и эмпирическое познание, по сути своей был чужд фантастике.

В романах 17-18 вв. фантастические мотивы применяются для усиления интриги. Фантастический поиск трактуется как эротические похождения ("фейные сказки", например, "Акажу и Зирфила" Ш. Дюкло). Элементы фантастики становятся инструментом для создания так называемых «плутовских романов» ("Хромой бес" А.Р. Лесажа, "Влюбленный дьявол" Ж. Казота) и философских трактатов ("Микромегас" Вольтера)[5].

Во второй половине 18 в. проявилась реакция на доминирование просветительского рационализма. Так, англичанин Р. Хёрд призывает к прочувствованному изучению фантастики ("Письма о рыцарстве и средневековых романах", 1762г.). В "Приключениях графа Фердинанда Фатома" (1753г.) Т. Смоллетт делает попытки создать готический роман. Но фантастика по-прежнему остается лишь инструментом для создания произведений различных литературных жанров, но при этом сама в литературный жанр не выделяется.

В эпоху Нового времени фантастика успешно начинает сочетаться с романтизмом. Писатели этого периода использовали фантастику как источник сюжетов, придающих дополнительный интерес земным событиям ("Изабелла Египетская" Л. Арнима представляет собой фантастическую аранжировку любовного эпизода из жизни Карла V). Такое рассмотрение фантастики оказалось особенно перспективным.

В попытке обогатить ресурсы фантастики романтики обратились к ее первоисточникам - собрали и обработали волшебные сказки и легенды - "Народные сказки Петера Лебрехта" в обработке Тика; "Детские и семейные сказки" и "Немецкие легенды" братьев Я. и В. Гримм. Результатом стало становление жанра литературной сказки во всех европейских странах. Классический тому пример - сказки Х.К. Андерсена. Романтические ноты фантастики звучат и в произведениях Гофмана: это и готический роман ("Эликсир дьявола"), и сказка ("Повелитель блох", "Щелкунчик и Мышиный король"), и фантасмагория ("Принцесса Брамбилла"), и реалистическая повесть с фантастическим контекстом ("Выбор невесты", "Золотой горшок").

В произведении И.В. Гете «Фауст» мы находим попытку повысить интерес к фантастики, в частности к мистическому пониманию мира: ис-

пользуя традиционно-фантастический мотив продажи души дьяволу, поэт приходит к мысли о тщетности душевного поиска в сферах ирреального и в качестве истинной ценности утверждает жизнь земную.

В России романтическая фантастика раскрывается в творчестве, В.Ф. Одоевского, В.А. Жуковского, А.Ф. Вельмана., А. Погорельского. К фантастическим образам обращался А.С. Пушкин. В его поэме "Руслан и Людмила" особенно ярко выражается былинно-сказочный колорит жанра фантастики.

Знамениты и фантастические образы Н.В. Гоголя, которые органично гармонично сочетаются с народно-поэтической картиной Украины ("Страшная месть"; "Вий"). Не связаны с народным фольклором, но не менее фантастичны образы таких повестей Н.В. Гоголя как "Нос", "Портрет", "Невский проспект".

С утверждением реализма позиции фантастики опять пошатнулись. В этот период она, как правило, «используется как своеобразный контекст повествования, позволяющий придать символический характер реальным образам»[6] ("Портрет Дориана Грея О. Уайлда; "Шагреневая кожа" О. Бальзака; произведения М.Е. Салтыкова-Щедрина, Ш. Бронте, Ю.А. Стриндберга и др.)

Стоит отметить использование фантастических образов в творчестве Э.А. По. Автор создает царство призраков и кошмаров, властвующих над жизнями людей. Можно сказать, что Э.А. По предвосхитил историю появления нового направления фантастики - научной, которая, начиная с Ж.Верна и Г. Уэллса, обособляется от общесфантастической традиции. Научная фантастика создает фантастически преобразуемый наукой мир.

Классическим образцом научной фантастики явились произведения С. Лема, прежде всего его знаменитый «Солярис», романы Ж. Верна («Таинственный остров», «80000 лье под водой» и др.), произведения Г.Уэллса («Человек-невидимка», «Война миров»).

Из советских и русских писателей, работающих в жанре научной фантастики выделяются В. Немцов («Семь цветов радуги» – об использовании солнечной энергии в научно-технических целях); А. Казанцев («Лунная дорога» – о путешествии космических ракет на Луну и Венеру); И. Ефремов (дилогия «На краю Ойкумены», «Путешествие Баурджеда» – о фантазиях древних египтян; «Туманность Андромеды» – фантазия на основе коммунистической утопии, «Час Быка», где звучит иная интонация – против тотального управления миром); братья А. и Б.Стругацкие («Далекая радуга», «Попытка к бегству», «Трудно быть богом»).

Отметим, что интерес к фантастике возобновляется к концу 19 века у неоромантиков (Р.Л. Стивенсон), декадентов (М. Швоб, Ф. Сологуб), символистов (М. Метерлинк, проза А. Белого, драматургия А.А. Блока), экспрессионистов (Г. Мейринк), сюрреалистов (Г. Казак, Э. Кройдер).

Популярность детской литературы формирует новую картину фантастического мира. Это особый игрушечный мир. В зарубежной литературе его создают Л. Кэрролл, К. Коллоди, А. Милн, в отечественной — А.Н.Толстой ("Золотой ключик", 1936), Н.Н. Носов, К.И. Чуковский и др.

Начиная со второй половины 20 века, фантастические образы встречаются в основном в научной фантастике. Это породило качественно новые художественные явления, например, трилогия Дж.Р. Толкина "Властелин колец" (1954-55). Это произведение написано в форме эпической фантастики (фэнтези). В этом списке также стоят романы и драмы японского писателя Абэ Кобо, произведения испанской и латино-американских писателей (Г. Гарсия Маркес, Х. Кортасар).

Для эпохи современности характерно использование фантастических образов, когда при реалистическом повествовании создается посыл к мифологическому сюжету ("Кентавр" Дж. Апдайк; "Корабль дураков" К.А.Портер). В отечественной литературе аллегорический жанр фантастики представлен циклом поэм Н.А. Заболоцкого ("Торжество земледелия"), народно-сказочная фантастика ярко выражена в творчестве П.П. Бажова, литературно-сказочная фантастика представлена пьесами Е.Л. Шварца.

Стоит отметить, что фантастика стала эффективным вспомогательным средством русской гротескной сатиры: от Салтыкова-Щедрина ("История одного города") до В.В. Маяковского ("Клоп" и "Баня").

Разные возможности фантастики ярко выражены в романе М.А. Булгакова "Мастер и Маргарита" (1929-1940). В произведении возникает так много странных, невероятных событий, что принадлежность «Мастера и Маргариты» к области литературной фантастики не вызывает сомнения. Безусловно, что текст Булгакова устроен очень необычно, вопреки однозначным определениям жанра.

Стоит отметить многообразие слоев и пластов внутритекстовой реальности романа, что само по себе создает ощущение необычности изображаемого, тем более что одни и те же персонажи перемещаются между различными повествовательными уровнями, предстают в разном контексте.

Первое проявление «странных» в романе — это рассказ консультанта-иностранца в главе 2 о событиях евангельской истории, предстающих здесь не в каноничном изложении. Сам по себе рассказ не содержит странных, однако возникает вопрос: откуда все знает загадочный консультант.

Затем следует череда странных событий: предсказанная в деталях гибель Берлиоза; переполох в квартире Степы Лиходеева, в которую вселяется Воланд с компанией; ужасные приключения администратора Варенухи, заканчивающиеся вампирическим поцелуем. Финалом стал сеанс черной магии в театре «Варьете». Для «наивного читателя» у всего происходящего нет разумного объяснения, он может лишь предполагать, что здесь «попахивает» чертовщиной.

В тринадцатой главе Иван Бездомный встречается с соседом по психиатрической лечебнице, называющим себя мастером. В ходе этой беседы Ивану, а с ним и читателю становится окончательно ясно, что в Москве появился дьявол. Казалось бы, вместе с исчезновением сомнений в истинной природе происходящих странных событий должна исчезнуть и «вся фантастика». Однако, у Булгакова, наоборот с этого момента повествование переходит в разряд «фантастического-чудесного».

Булгаков в своём романе дает Воланду и его спутникам сказочное могущество, однако, насколько оно карательно? В романе четко прослеживается мысль, что Добро и Зло, Божественное и дьявольское начала в мире Булгакова уравновешены между собой. Таким образом, люди в произведении «Мастер и Маргарита» наказываются сами себя.

Дальнейшие неожиданные сюжетные повороты и ирреальные ситуации продолжают поражать читательское воображение. В частности это относится к главам второй части романа, предшествующим «балу у Сатаны». Данный эффект усиливается еще и тем, что на смену одному «наивному персонажу» (Иван Бездомный) приходит новый — возлюбленная мастера Маргарита Николаевна. Именно через ее изменённое сознание мы воспринимаем все происходящее, при этом смена точки зрения освежает и читательское восприятие фантастического.

Таким образом, Булгаков пишет произведение о человеке, написавшем роман, вводит в свой обрамляющий текст фрагменты этого внутреннего романа — рукописи мастера — и не только создает удивительную историю рождения подлинной литературы в лживом мире, а также устанавливает между «вложенным» и «обрамляющим» произведениями отношения ирреальные и даже фантастические, провозглашающие особый, мистический статус художественного текста.

Таким образом, значительная часть эффектов необычного и удивительного (а порой и чудесного) в романе обусловлена парадоксами композиционного строя и способа повествования, то есть его необычной стратегией.

В романе Булгакова мы встречаемся с явлением, широко распространенным в литературе XX века. Принципиальную роль играет здесь базовая структура «текст в тексте». На границе раздела разных планов текста в романе Булгакова возникают различные пересечения, необычные перемещения героев и других объектов повествования между уровнями реальности. Это заставляет читателя постоянно «балансировать», держит его в напряжении.

Описывая данный прием повествования Булгакова, стоит сказать о «метафигиональной прозе». Это понятие подразумевает в самом общем случае литературную стратегию, которая «делает специфичными отношения «литература — действительность», «автор — текст — читатель» и ста-

вит под сомнение главенство реальности перед порождениями творческого вымысла»[7].

Именно метафигциональные приемы следует особо выделить в спектре художественных средств, рождающих фантастические приемы, фантастический колорит во многих произведениях литературы XX века. Возникающая при этом особая разновидность фантастики — «фантастика текста» — не покрывается разложением фантастического начала на необычное, ирреальное и собственно фантастическое. Подобную стратегию успешно использовали такие авторы, как Борхес («Глен, Укбар, Орбис Терциус»), Набоков («Приглашение на казнь», «Подлинная жизнь Себастьяна Найта»), Вагинов («Козлиная песнь», «Труды и дни Свистонова»), Эко («Остров накануне») и др.

Говоря о современной фантастике, следует отметить, что многие вопросы, связанные с трансформацией обычной фантастики в научную фантастику, сохраняют свою остроту. На вопрос "Что такое научная фантастика?" ответ все еще не найден.

Американский писатель Лестер дел Рей в одном из своих выступлений отмечает, что есть нечто такое, что отделяет научную фантастику от искусства. Это "нечто", с его точки зрения, есть познавательная природа фантастики. Лестер дел Рей также отмечает, что «научная фантастика является литературой, но одновременно еще чем-то»(25).

Желание критиков и самих писателей угадать, чем же все-таки современная фантастика «отличается от литературы, которую обычно изучают в колледжах и университетах», породило мощный поток определений научной фантастики. Петер Олтермен замечает, что практически каждый писатель сделал хотя одну попытку определить научную фантастику.

Стремление критиков и самих писателей угадать, чем же все-таки современная фантастика "отличается от литературы, которую обычно изучают в колледжах и университетах", привело к большому количеству определений научной фантастики.

Известный писатель Льюис считает, что фантастике вообще нельзя дать определения, что здесь имеют место быть только "негативные критерии". И он называет фантастикой все, что не является "натуралистическим", подражательным, и что рассказывает не о реальном мире.

Однако, как бы ни был значителен "разброс" в определениях современной фантастики, в них явно можно выделить три тенденции. Отличие научной фантастики от всей остальной литературы пытаются

- а) найти в особом предмете изображения,
- б) в особой социальной роли и функции научной фантастики,
- в) в особом ее методе.

В отечественной критике 20 - 50-х годов XX века чаще всего приходится встречаться с мнением, что научную фантастику интересует наука и

техника и что она популяризирует предполагаемые научные открытия и технические изобретения.

Однако уже тогда были все основания предполагать, что возможности и интересы научной фантастики гораздо шире, чем демонстрация электро-возов или механических кусачек.

В 1930 году О. Степлдон написал роман "Последние и первые люди", в котором указал дальнейшие пути развития для англо-американской фантастики, уходящей в своей эволюции все дальше от техницизма.

Следует отметить, что критика стимулировала новые поиски особого предмета фантастики. В 1947 году Р. Хайнлайн предложил для фантастики краткое, но ёмкое определение – «литература рассуждений» (speculativefiction), которое объясняет, хотя бы частично, специфику научной фантастики[8].

Практически аутентично этому определению понимание фантастики писателем И. А. Ефремовым. Он говорил о научной фантастике как о «литературе логических соображений», а японский автор Кобо Абэ трактовал современную фантастику как «литературу гипотезы». Фантаст Дональд Уоллхейм считает, что научная фантастика является "литературой идей" или "системой идей". При этом писатель заявляет, что фантастика гораздо «больше имеет дело с идеями, нежели с литературными стилями».

Уязвимым моментом, по мнению критиков, в современной фантастической литературе является изображение человека. В фантастических произведениях идея, рассуждение, гипотеза могут вытеснить его образ.

Итак, фантастика, являясь разновидностью художественной литературы, по-прежнему неоднозначно оценивается критиками и литературоведами. Однако, если говорить о популярности современной фантастики среди массового читателя, то здесь этот жанр занимает лидирующие позиции.

Литература:

1.Кагарлицкий Ю. Что такое фантастика? - М., 2009. – 21 с. В дальнейшем ссылка на это издание в статье. В скобках арабскими цифрами указаны страницы.

2.Литературная энциклопедия терминов и понятий / Рос.акад. наук, ИНИОН. - М., 2001. – 95 с.

3.Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. – Петербург, 2008. – 107 с.

4.ЧумаковВ.М. Фантастика и ее виды. – М., 2008. – 145 с.

5.Вулис А.В. Литературные зеркала. - М., 2009. – 87 с.

6.Гаджиев А.А. Романтизм и реализм. – М., 2006. – 199 с. В дальнейшем ссылка на это издание в статье. В скобках арабскими цифрами указаны страницы.

7.Абрагам П.Р. Роман «Мастер и Маргарита» М.Булгакова в аспекте литературных традиций. - М., 2008. – 76 с.

8.Чумаков В.М. Фантастика и ее виды. – М., 2008. – 231 с.

Мельникова Л.Ф.
Проблемы современного образования в России
в социокультурном контексте

МБОУ «СОШ №8»

(г. Октябрьский Респ. Башкортостан)

Образование играет огромную роль в жизни индивида и общества. Процесс передачи социального опыта и культурного наследия происходит через его механизмы. На первичной стадии образования, которая подразумевает детский сад и школу, закладываются основы мышления, создается необходимый базис для дальнейшего обучения. Высшее образование дает человеку более глубокие и узкоспециальные знания, которые помогают ему стать специалистом в той или иной области. Благодаря образованию в жизни индивида происходят социализация и инкультуризация. Именно поэтому решение проблем образования имеет столь актуальный характер.

Глобальные социокультурные перемены в мире, так называемые цивилизационные сдвиги, все резче обнаруживают несоответствие между сложившейся системой школьного образования и формирующимися общественными потребностями. Это несоответствие и вызывает в нашей стране время от времени возникающие попытки реформирования общеобразовательной школы. Несмотря на эти попытки, состояние школьного образования многие исследователи склонны оценивать как критическое.

Школьный кризис закономерно является отражением социально-экономических процессов, проявляющихся в образовании в следующем:

- проблема социальной дифференциации и качества образования;
- проблема государственного финансирования;
- понижение социального статуса учителя.

Преодоление инерции общественного сознания в оценке образования – дело непростое. Успех здесь определяется прежде всего сдвигами в социально-экономических условиях общества. Но воспитательные усилия школы могут дать значительный опережающий эффект, если в пропаганде профессий, их общественной значимости социальный идеал органически связывается с интересами людей, социальных и демографических групп населения, если школа работает в этом направлении в тесном контакте с родителями, с общественными организациями.

Поиск наиболее рациональных путей обновления всех ступеней народного образования потребует от социологии еще больших усилий по всестороннему анализу реального положения, определения тенденций его развития, а также участия в решении назревших проблем формирования интеллектуального потенциала страны.

Образование – это процесс, от которого зависит будущее нации. Именно поэтому особенно важно решать эти проблемы, связанные с этой сферой общественной жизни.

Литература:

1.Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. - М.,2000

2.Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – М.,1996

3.Саяхова Л.Г. Язык и культура: учебное пособие по спецкурсу. - Уфа,1995

Мерзлякова Н.А., Маслинцева А.И.

**Игра как элемент первичного закрепления лексики
на уроках иностранного языка в пятом классе**

МАОУ СОШ №147

(г. Челябинск)

Последние годы свидетельствуют о значительном повышении интереса к английскому языку. Он признан языком профессионального общения в разных сферах деятельности. Самой главной задачей учителя является повышение мотивации к изучению английского языка через совершенствование обучающей и воспитательной деятельности на уроках.

Эффективность изучения иностранного языка в школе напрямую зависит от методической стороны преподавания предмета. Однако не стоит упускать из вида и возрастные особенности учащихся.

У детей младшего школьного возраста только начинают преобладать познавательные мотивы, однако игровая деятельность играет значительную роль в жизни детей. По мере того как ученик переходит из класса в класс возрастает его стремление получить новые знания, понять принцип или закономерность. Все это, так или иначе, встречается на уроках английского языка. Здесь, чтобы понять принципы или закономерности учащимся просто необходим игровой момент, который являлся неотъемлемой частью обучения английскому языку в начальной школе.

Пятый класс является своего рода переходным периодом от младшей школы к среднему звену. Помимо изменения некоторых физиологических особенностей, школьникам приходится привыкать и к изменению учебной нагрузки, как по английскому языку, так и по всем остальным предметам.

В связи с этим, актуальность активизации учебного процесса, стимуляции познавательной деятельности и сохранения мотивации к изучению иностранного языка способствует внедрению в процесс обучения, наряду с традиционными занятиями, игры и игровых моментов.

Причина столь повышенного в настоящее время интереса к игровому моменту – это, в первую очередь, отход от традиционных форм и методов обучения. Следует также отметить, что при сохранении достаточно высокой мотивации возникает снижение познавательного интереса к изучению иностранного языка. Данное явление происходит в связи с тем, что учащиеся сталкиваются с некоторыми трудностями, которые кажутся им непреодолимыми. Игровая же деятельность, являясь одним из методов, стимулирующих учебно-познавательную деятельность, позволяет использовать все уровни усвоения знаний.

Для первичного закрепления материала можно рассмотреть дидактические игры. Практика показывает, что для преподавателей с малым опытом работы или без опыта работы в сфере обучения языку, имеет смысл выделять упражнения для хоровой отработки материала, упражнения для индивидуальной работы.

Для хоровой отработки минимальное количество игр-упражнений должно быть 3-4. Доказано, что только многократное (4-7 раз) проговаривание речевого образца вслух, обеспечивает его запоминание. Для усвоения новых слов и фраз, учащимся нужны 3-4 игры на хоровое проговаривание.

В рамках общеобразовательной школы и временных ограничений урока, не всегда удается использовать 3-4 игры, но 2-3 игры использовать просто необходимо, т.к. стресс, вызванный изучением совершенного нового и незнакомого лексического материала, сглаживается именно в процессе игры.

Использование дидактических игр не только развлекает детей, но и позволяет ускорить процесс запоминания новых слов или конструкций, тем самым увеличивая мотивацию детей к изучению иностранного языка, а также создавая ситуацию успеха, так необходимую учащимся пятых классов. На начальном этапе использования игр вы можете экспериментировать, т.е. привносить какие-то изменения в соответствии с индивидуальными или групповыми особенностями учащихся. Например, если группа слишком шумная и подвижные игры только раззадоривают их, то можно поменять условие игры, адаптировав ее под конкретную группу.

Михнюк А.Н.

**Место и роль культурной антропологии
в современной науке**

ЮФУ (г. Ростов-на-Дону)

Проблема места и роли культурной антропологии в современных гуманитарных науках очень остро стоит на сегодняшний день. В первую очередь, это связано с территориальным проведением культурологических исследований и их различным толкованием самой дисциплины «культурная антропология».

Как самостоятельная область культурология сформировалась в 20 в. Как таковой термин «культурология» был предложен известным американским антропологом Лесли Уайтом (1900 - 1975гг.) для обозначения новой научной дисциплины как самостоятельной науки в комплексе социальных наук[1]. Культурология (лат. cultura - возделывание, земледелие, воспитание; др.-греч. λόγος - мысль как причина) - означает совокупность исследований культуры как структурной целостности, выявление закономерностей её развития.

Однако в зарубежной научной классификации культурологию как отдельную науку не выделяют. В интерпретации западной науки культурология и есть культурная и, даже в некоторой степени, социальная антропология. Феномен культуры в Европе и Америке понимается преимущественно в социально-этнографическом смысле, поэтому основной наукой считается культурная антропология. Она изучает традиции и обычаи, обряды и ритуалы, мифы и верования, а также весь уклад жизни традиционных, докапиталистических обществ и так называемых «архаических» народов. Как самостоятельная дисциплина культурная антропология сформировалась в конце 19 - начале 20 в. в основном в США. Основные представители: Рут Бенедикт, Эдуард Тайлор, Марсель Мосс, Люсьен Леви-Брюль и Клод Леви-Стросс.

Для отечественной науки культурная антропология выступает как культурологическая дисциплина наряду с такими дисциплинами как философия культуры, история культуры, этнологическая антропология, а также социология культуры; входящая в состав самой культурологии.

В самом широком смысле, культурная антропология – это наука, изучающая определяемое культурой функционирование общества у различных народов. Культурная антропология - наука о культуре как совокупности материальных объектов, идей, ценностей, представлений и моделей поведения во всех формах ее проявления и на всех исторических этапах ее развития. В упрощённом понимании культурная антропология занимается изучением поведения человека и результатов его деятельности.

Культурная антропология отличается, с одной стороны, от физического описания рас, которым занимается физическая антропология; с другой стороны, от философской антропологии, которая изучает особенности человеческой жизни, определяемые самой природой человека. К культурной антропологии близка социальная антропология, изучающая социальные институты различных народов.

Исторически культурная антропология выросла из этнографии - науки об описании народов и этиологии - науки об этносах, народах. Основы культурной антропологии были заложены Эдуардом Барнеттом Тейлором, Францем Боасом[2] и некоторыми другими этнографами, изучающими культуры народов, находящихся на самой низкой стадии развития:

«первобытное общество». Ф. Боас представлял себе эту дисциплину как описательное, сравнительное изучение культур народов, прежде всего не имеющих письменности. Постепенно в ней наметилось подразделение на специфические области: этнолингвистика, проблема аккультурации (восприятия культуры), изучение вопроса о базовой личности, этномузиология, изучение примитивного искусства и т. п.

Концепции «первобытного общества» позволяли сравнивать вариации однородных явлений культуры, обнаруживаемых в достаточно простых сообществах, для оценки ранних стадий формирования личности или межличностных отношений, для объяснения причин сходств и различий, тенденций устойчивости и стабильности в развитии культур различных народов, субкультур и т. д.

С другой стороны, частью антропологии, тесно связанной с современной культурологией, является социальная антропология. Здесь тоже были предприняты попытки сравнительного анализа различных элементов культуры. Но, в свою очередь, социальная антропология опиралась на исследования роли и значения (функции) социальных институтов в существовании культуры как целого, анализа социальных связей, социального контроля.

В 70-е гг. XX в. происходит сближение исследовательских установок культурной и социальной антропологии. В настоящее время можно говорить о существовании единой научной дисциплины - культурной и социальной антропологии. В связи с таким подходом уместно вспомнить узкий смысл термина «культурная антропология», который применяется для обозначения ведущей школы западноевропейской и особенно американской антропологии, кстати сказать, соответствующей русской этнологии, начала и середины 20 в.

В рамках культурной антропологии культура рассматривается в ее целостности, как набор характерных черт любого общества, позволяющих отличить его от других, которые могут находиться на сходной ступени развития, существовать в похожих природных условиях, иметь такую же религию и, возможно даже, политические институты. Таким образом, культура выступает здесь как основа функционирования общества. Культурная антропология Америки и Европы ставит перед собой задачу интерпретации социо-культурных различий, определения той особенной окраски, которая характеризует поведение и жизненные ориентиры каждого общества. Начиная с работ Ф. Боаса, это представление начало отступать в пользу признания уникального пути каждой культуры и видения каждой культуры как уже имеющей все присущее ей развитие.

В отечественной же науке возникновение культурологии как самостоятельной отрасли науки предоставило исследователям совершенно новое поле для рассмотрения проблем социо-гуманитарного дискурса. А культурная антропология, понимаемая в более широком смысле, нежели

обозначение ведущей школы западноевропейской и особенно американской антропологии, позволяет решать гораздо более фундаментальные культурологические проблемы.

Следовательно, изучение культурной антропологии становится важным в силу того, что она показывает тесную взаимосвязь теории культуры с этническими общностями, имеющими свою самобытную культуру. В связи с такой постановкой вопроса теория культуры должна опираться на огромный этнографический материал и иметь прогностический характер для описания их эволюции, взаимоотношений и развития. Именно культурная антропология позволила увидеть такие важные и актуальные проблемы теории культуры, как взаимоотношение различного типа культур, аккультурация (подчинение, подпадание одной культуры в зависимость от другой)[3].

Можно заключить, что на сегодняшний день культурная антропология занимает ведущее место в культурологическом дискурсе как отечественных, так и зарубежных исследователей. Все дело лишь в том, что для зарубежных исследователей культурная антропология – это часть науки антропологии, представляющая собой ведущую школу западноевропейской и особенно американской антропологии. Для отечественной науки – культурная антропология – это составная часть культурологии. Но, несмотря на такого рода различия в подходах к поминанию культурной антропологии, она исследует актуальные и фундаментальные проблемы современной науки.

Литература:

1. Уайт Л. Теория эволюции в культурной антропологии // Уайт Л. Избранное: Эволюция культуры. - М.: РОССПЭН, 2004.

2. Боас Ф. Методы этнологии / Пер. Ю.С.Терентьева // Антология исследований культуры. - СПб.: Университетская книга, 1997. - Т.1.-С.51 9-527.

3. Драч Г.В. Рождение античной философии и начало антропологической проблематики. – Ростов-на-Дону, 2001.

Могилевская Н.М.

«Друг друга отражают зеркала...»

ГУТП им. Д.А. Кунаева

(г. Алматы, Респ. Казахстан)

Перелом эпох породил в России удивительное по многообразию и трагичности созвездие поэтов, среди которых – Георгий Иванов. Он – «как бы зеркало почти всех направлений и школ» [1], а его «размолвка с жизнью», как и «замкнутая в себе жизнь» [2], есть выражение литературного пространства Русского Зарубежья. Поэт всю жизнь следовал своему принципу: «Дело поэта - создать» кусочек вечности «ценой гибели всего временного...» [3].

Разлука с Россией повлекла за собой трагические последствия во всем. «Очерствела душа» и пришло чувство, что поэт больше не имеет власти «соединить в создании одном / Прекрасного разрозненные части» [4]. «Рассыпаются слова / И не значат ничего» [5], а за этим – «беспамятство или мучение, / Где все навсегда потеряло значение» [6]. Однако в финале падения появляется осознание необходимости изменения: «Тот блажен, кто умирает, / Тот блажен, кто обречен, / В миг, когда он все теряет, / Все приобретает он» [7]. Антиномия: «Все прощено. Ничего не прощается» – из мучительной переходит в разряд вечной, поскольку: «... И не восстанут из гробов / И не вернут былой свободы – / Ни светлым именем богов, / Ни темным именем природы» [8]. Теперь все события в жизни как будто проецируются из прошлого: «Что-то похожее было со мною...» [9], при этом сохраняется излюбленный иронический аспект: «И вновь мы готовы за счастье платить / Какою угодно ценой» [10]. Осознание невозвратимого потребовало от него переоценки многих «истин» – «приблизительных мы больше не хотим» [11]. Поэт воспринимает свой дар как «золотую благодать», которую он растрачивает почти даром, «доплачивая к этому «жизнь, погубленную зря» [12]. Трагизм заключен именно в оценке жизни. С одной стороны, «нельзя сказать, что я живу», а с другой – в виде рефрена: «Если бы жить... Только бы жить» [13]. Но предназначение поэта – отражение времени, потому что «сознание как море, не может молчать, / Стремится сдерживаться, не может сдержаться, / Все рвется на все, и всему отвечать, / Всему удивляться, на все раздражаться» [14].

Признаваясь в том, что он не борец, на мой взгляд, поэт лукавит, поскольку в своей поэзии явно продолжает пушкинскую тему «самостоянья человека» и лермонтовскую – одиночества. Несмотря ни на что, он остается верен своей любви к Анненскому и поклонению Гумилеву. Приверженность традициям русской классической литературы позволила поэту выделить, как главенствующее, в современном миропорядке – «взаимное непониманье» – основу основ литературы постмодернизма. Итак, «примириться с обстоятельствами не хотел и не умел, пессимизм становится привычным душевным состоянием. При этом сохранялось неутомимое жизнелюбие, столь же самопроизвольное, как и его поэтический талант» [15].

Литература:

1. Михайлов О.Н. От Мережковского до Бродского: Литература русского зарубежья. – М.: Просвещение, 2001. – 216 с.
2. Крейд В., Иванов Георгий. – М.: Молодая гвардия, 2007. – 265 с.
3. Иванов Г. Стихотворения. – М.: Эксмо, 2002. – 5 с.
4. Там же, 54 с.
5. Там же, 58 с.
6. Там же, 59 с.
7. Там же, 60 с.

8. Там же, 36 с.
 9. Там же, 123 с.
 10. Там же, 80 с.
 11. Там же, 77 с.
 12. Там же, 173 с.
 13. Там же, 142 с.
 14. Там же, 181 с.
 15. Крейд В., Иванов Георгий. М.: Молодая гвардия. 2007. – 397 с.
-

Мозжерина М.С.
Поэтика повести М. Палей
«Кабирия с Обводного канала»

МАОУ СОШ № 147
(г. Челябинск)

Термин «женская проза» стал активно употребляться на рубеже XX–XXI веков, когда литература уже накопила достаточное количество произведений и имен, которые исследователи относят к данному явлению: Л. Петрушевская, В. Токарева, М. Палей, Т. Толстая, Л. Улицкая и др. Женской прозе как литературному явлению посвящено большое количество диссертационных работ и различные статьи. Чаще всего эти исследования касаются творчества таких писательниц, как Т. Толстая, Л. Улицкая и Л. Петрушевская.

Несмотря на активизацию интереса к женской прозе, эта тема характеризуется малой степенью изученности: до сих пор не существует однозначного определения понятия женской прозы, не решен вопрос о том, в чем состоит основная специфика произведений, относимых к женской прозе. На сегодняшний день в литературоведении не существует научных исследований, посвященных прозе М. Палей, что и обуславливает актуальность данной работы. Научная новизна состоит в попытке охарактеризовать творчество М. Палей в контексте русской женской прозы, выделить основные черты стиля автора. Основная цель работы — изучение поэтики повести М. Палей «Кабирия с Обводного канала» в контексте женской прозы конца XX века.

Главным героем женской прозы становится женщина, а повествование чаще всего касается ее внутреннего мира и условий ее существования. Причем ведущей сюжетной линией становится рассказ о любовных переживаниях героини, подробное психологическое описание отношений. В повести говорится о двух серьезных отношениях Раймонды-Моньки, главной героини повести: с ее мужем Колей Рыбным и «кавалером Глебом», скрасившим приевшуюся Моньке замужнюю жизнь. Во всех отношениях Моньки на первый план выходят именно физические чувства, половое

влечение. При описании сексуальной жизни героини М. Палей использует иронию и яркие экспрессивные образы.

Одним из центральных мотивов женской прозы является мотив болезни, характерная особенность которого — физиологическое описание признаков и симптомов заболевания. Болезнь, начавшаяся с ревматизма, осложненного пороком сердца, и обернувшаяся в итоге раком вилочковой железы, сопровождает Моньку в течение всей жизни. В описании болезни проявляются авторские биографические черты: первое образование Палей — медицина, и все описания и диагнозы в повести представлены с профессиональным оттенком, не теряя в то же время своей художественной образности.

Особенности пространственно-временной организации текста являются характерной чертой поэтики повести М. Палей «Кабирия с Обводного канала». Повествование сопровождает описание реальных улиц и мест Санкт-Петербурга, иногда даже с указанием конкретных номеров домов (действие повести только раз вышло за пределы города). Причем вся жизнь Моньки оказалась связанной не с улицей или проспектом, а именно с водным каналом, который «трудно проталкивает невесть куда мутные свои воды». Пространство повести не расширяется, но и не сужается, оно изначально является довольно узким. Пространство произведения, таким образом, ограничено водами Обводного канала, а время — жизнью главной героини.

Таким образом, в творчестве М. Палей сочетаются не только художественные особенности женской прозы, но и специфические авторские стилевые черты, что делает прозу М. Палей уникальной, своеобразной и значимой для русской литературы конца XX — начала XXI века.

Литература:

1. Габриэлян, Н. Взгляд на женскую прозу / Н. Габриэлян // Преображение. Русский феминистский журнал. — М., 1993. — №1. — С. 102—108.

2. Савкина, И. Женская проза — без кавычек / И. Савкина // Лит. учеба. — 1998. — № 3. — С. 71—75.

Мустафина Е.С.
Развитие культурного самосознания
через изучение английского языка

*МАОУ «МЛ №1»
(г. Магнитогорск)*

Обучение иностранным языкам — одно из приоритетных направлений современного российского школьного образования. Целью обучения является формирование у школьников готовности к межличностному и межкультурному общению с носителями языка. Лидирующую позицию по количеству изучающих уже на протяжении нескольких десятков лет занимает английский язык. В процессе реализации приоритетных целей языкового обра-

зования возник вопрос, какой воспитательный потенциал несет в себе столь высокий сегодня спрос на знание английского языка, и возможно ли, через его изучение, развивать культурное самосознание российских учеников.

В результате изучения поставленного вопроса было выявлено одно противоречие, которое заключается в расхождении идеальных и реальных целей обучения английскому языку. Роль носителя идеальных целей возложена на учителя. Обучить английскому языку как средству межкультурного общения – ведущий тезис в целеполагании учителя, включающий в себя десятки других, например: формировать речевую компетенцию, посредством языка познакомить с культурой англоговорящих стран, привить уважение к представителям другой культуры. Ученики сегодня готовы к такому соизучению языка и культуры, так как это вполне отвечает их образовательным потребностям. Настораживает то, что целью большинства из них является – покинуть нашу страну ради другой, часто англоговорящей страны, и ассимилироваться в новом обществе. Логически возникает следующий вопрос: влияет ли учитель английского языка (даже косвенно) на отток молодых талантливых ребят, будущего России, за границу? Можно предположить, что учитель менее всего преследует эту цель, входя каждый день в класс. Однако, эмиграция квалифицированных кадров за границу – это актуальная проблема для России в настоящее время. Анкетирование, проведенное среди учащихся одиннадцатого класса, стало доказательством существования данной проблемы. Ученикам предложили ответить на вопрос: хотели бы они в дальнейшем жить в России или другой стране, и связывают ли они популярность английского языка с желанием жить в другой стране? Вот некоторые из полученных ответов: «Я хочу покинуть страну, потому что в России нет дальнейшего хорошего будущего, перспективного развития». «При нынешних условиях жизни в России нормальное проживание в стране – под вопросом. Я бы уехала, дабы найти лучшие условия». «Хотела бы покинуть Россию для того, чтобы получить хорошее высшее образование». «Популярность английского языка связана с желанием уехать из России. Многие студенты пытаются вырваться из страны и выбирают, именно, англоговорящие страны». Откровенные ответы учеников дают понять, что наша страна, действительно, может потерять лучших граждан своей страны, талантливых ученых, спортсменов и руководителей. Но смеем предположить, что ни один учитель не призывает учеников к тому, чтобы жить, работать и учиться в другой стране. Тем не менее, эти идеи пронизывают общество. Вероятно, учитель не делает и другого, или делает недостаточно, а точнее, не культивирует в учениках желание остаться в России, стремление ставить перед собой высокие цели и добиваться их здесь. Это будет преодолимо, если сам учитель сегодня искренне поверит в свою страну, в российский народ, в самого себя, полюбит и будет ценить культуру России, и тогда, вероятно,

молодое поколение тоже поверит в возможность достойно жить в своей стране. Итак, перед современным учителем английского языка стоят важные в масштабах всей страны задачи, а в распоряжении у него все те же сорок пять минут урочного времени.

На уроках английского сегодня, учащиеся многое узнают о культуре стран изучаемого языка и менталитете народа этих стран. Таков современный подход к обучению иностранного языка, и это оправдано. Мы учимся не только говорить на английском языке, но и понимать тех, кто на нем думает. Знание базовых ценностей англоговорящего общества помогает избегать поведенческих и смысловых ошибок, которые, в отличие от речевых, могут быть восприняты носителем языка как проявление неуважения к его культуре.

Особое внимание при изучении английского языка уделяется знакомству с культурой американского общества. Мы узнали, что идеи политкорректности и толерантности лежат в основе их жизненного устройства, а базовой ценностью культуры является – свободная успешная личность. Однако, в наблюдениях за внешней политикой этой страны, за тем, во сколько локальных войн она вмешалась и предрешила их исход, и расправилась с правителями этих стран, выявляется существование неких двойных стандартов в устройстве американского общества. Где же их толерантность и уважение к личности, или они не распространяются на людей из других стран? Тем не менее, чтобы вести с этой страной конструктивный диалог, мы учимся понимать их. А вот хотят ли они понимать нас, уважают ли они наши ценности, и знают ли их – большой вопрос.

Изучение культурных особенностей разных стран – необходимо при изучении иностранного языка, но противопоставление культур, идеи о превосходстве одной культуры над другой – опасны. Кроме того, наименее желаемой целью учителя является снижение интереса к английскому языку из-за неприязни к стране изучаемого языка. Одной из задач учителя сегодня является создание дополнительного вектора в изучении английского языка. Это направление заключается в том, чтобы современные школьники учили английский язык еще и для того, чтобы уметь заявить о себе, о том, чем мы гордимся, рассказать о том, какие мы, что мы ценим, чтобы другие страны знали о нас больше, и уважали нас. Культурологическая информация о стране изучаемого языка и родной стране должны занимать равнозначное место на уроке иностранного языка. Вот несколько примеров того, как это может быть реализовано на практике.

Изучая английские местоимения, ученики обращают внимание на то, что местоимение “I” (я) в английском языке всегда пишется с большой буквы. На этом примере учитель может пояснить, что данная языковая особенность отражают «особую значимость, отводимую в англоговорящей

культуре, идее индивидуализма личности с усиленной ответственностью за совершаемые действия». [1]

В русском языке мы чаще употребляем местоимение «мы», что также отражает особенность нашей культуры. В русской культуре «центральное понятие в системе ценностей занимает идея единства русского народа: духовное единение власти с народом, человека со своей страной, с родной». [2] Эта идея особенно ярко проявляется в русской литературе. В. И. Даль сказал: «Не может же русский человек быть счастлив в одиночку, ему нужно участие окружающих, а без этого он не будет счастлив». [4] Когда мы говорим «мы», мы ассоциируем себя с общностью людей, и, чтобы добиться успеха, нам нужна поддержка тех, кто рядом. От этого мы не становимся хуже или слабее, наоборот, вместе мы чувствуем себя сильнее и увереннее. Это форма нашего существования, которая помогла нам остаться сильной единой страной.

Также особенности двух культур можно открыть при изучении системы времен английского глагола, что по праву считается одним из самых сложных аспектов английского языка. Ученики всегда спрашивают, почему в английском языке так много временных форм, в отличие от русского языка. Дело в том, что «вторым ключевым понятием в системе ценностей американского общества является «время»». [3] Оно напрямую связано с центральной позицией личности. От того, как человек распорядится своим временем, зависит его успех. Не зря у американцев возникло устойчивое выражение “Time is money”. Разделяя время на отрезки, каждый из которых будет выражаться определенным временем, человек, таким образом, строго планирует свои действия и может больше успеть. В русской культуре понятие времени более абстрактно, оно лишено строгого деления на отрезки. «Время – река», - говорим мы, сравнивая нашу жизнь то с тихим течением реки, то с внезапным водоворотом. Для русских не столь важно, когда произошло действие. Более важна ценность сделанного по отношению к людям, его нравственная составляющая. Это не означает, что мы не ценим время, мы знаем, что делу время – потехе час. Но для нас очень важно, что мы при этом чувствуем. Возможно, у американцев есть чему поучиться, однако и наше отношение ко времени позволяет нам жить и развиваться, и не уступать другим странам в науке и искусстве.

Итак, необходимость развития культурного самосознания российских школьников через изучение английского языка очень актуальна. Реализация этой идеи зависит от готовности учителя провести сопоставительный анализ того, какие культурные явления лежат в основе грамматического и лексического строев английского и русского языков. Полученные знания станут базой воспитательного потенциала урока английского языка. Осведомленность об особенностях своей культуры сформируют у школьников

умение достойно представлять нашу страну в процессе общения на иностранном языке и умение гордиться ею.

Литература:

1. Вержбицкая А. Язык, культура и познание / А. Вержбицкая. – М., 1997. – 410 с.

2. Елизарова Г.В. Культурологическая лингвистика (Опыт исследования понятия в методических целях) / Г. В. Елизарова. – СПб.: Изд-во «Бельведер», 2000. – 140 с.

3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624с. – С.150-160.

4. Даль И.В. Цитаты и афоризмы / Даль И. В. // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.zitata.eu/dal.shtml

Мухаметзянов А.Х., Мухаметзянова Л.Х.

**Ориентация на фольклор
в физкультурно-спортивной работе учащихся**

МБОУ «СОШ № 167» (г. Казань)

Цель физического воспитания учащихся – воспитание здоровой, жизнестойкой, физически совершенной, гармоничной и творческой личности. Ориентация при этом только на стандартные методы часто не дает желаемый результат. Для достижения целей учитель должен учитывать и эмоциональное состояние учащихся, их интересы, предпочтения, а также обязательно должна присутствовать мотивация к тому или иному виду двигательной деятельности. Эффективность учебно-воспитательного процесса обеспечивает совокупность факторов. Наряду с поиском современных моделей воспитания, вполне уместно возрождать лучшие методы народной педагогики.

Каждая нация накопила исторически обобщенный опыт обучения и воспитания подрастающего поколения. Народное сокровище фольклор позволяет разнообразить процесс физического воспитания путем нахождения новых форм развития двигательной-творческой инициативы детей. В воспитании школьников можно широко использовать народное творчество, которое способствует не только формированию эмоционально положительного отношения к миру, но и познавательному развитию.

Мотивы выполнения движений на физкультурных занятиях разнообразны. Здесь можно применить мотив эмоциональной привлекательности. При выполнении движений детям предлагается представить образ того или иного персонажа, широко известного им по народным сказаниям, былинам или же сказкам. Например, дети качественно, охотно и радостно выполняют основные движения, представив себя в образе Тан-батыра, Камыр-

батыра, Алпамыша, Алып-батыра и др. Здесь подразумевается, что дети знакомы с историей и действиями народных героев на уроках русской и татарской литературы, т.е. в проведении занятий по физкультуре разрабатывается и междисциплинарная связь. При этом предшествует также и дополнительная словесная информация учителя физкультуры о качествах названных эпических батыров, ставится на пьедестал их сила, ловкость, умение, благородность их поступков в каждой отдельно взятой ситуации. Обучение школьников, например, плаванию, приемам борьбы в видах единоборств или же овладение основными способами передвижения на лыжах и др. являются жизненно-необходимыми умениями, имеющими социальную значимость. Проведенные параллели с персонажами из народного эпического наследия эффективно способствуют борьбе с ленью, формированию привычки к трудовым усилиям.

При проведении занятия в такой форме учителю физической культуры необходимо заранее приготовить необходимые фольклорные сюжеты и наглядный материал, перекликающиеся с темой урока. Упражнения, предлагаемые детям, должны быть оригинальными, эффективными, воздействующими на разностороннее развитие ребенка и сопровождаться с функциональными особенностями народной мудрости. Учителю рекомендуется художественное проговаривание фольклорных текстов.

Подводя итог, следует отметить: ориентация на фольклор в физическом воспитании учащихся, целенаправленное и системное использование идей и мыслей, выражений, примеров из памятников народной педагогики позволяет подготовить молодое поколение к жизни, к меняющимся условиям, при этом учит сохранить народные традиции и самобытность в современных условиях.

Литература:

1. Бондарчук, А.А. Использование педагогической культуры и фольклора русского народа в процессе воспитания / А.А. Бондарчук // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.km.ru/referats/ (Дата обращения: 16.09.2013).

2. Яруллин, Р.Х. Педагогические детерминанты эффективности образования школьников по физической культуре. Монография / Р.Х. Яруллин Казань: Изд – во «Дом печати». – 2003. – 167 с.

Мухлаева Б.Э., Манджиева М.В., Хазыкова Э.К.

«Ипотечное кредитование»: Быть или не быть?

КалмГУ (г. Элиста, Респ. Калмыкия)

В наше время в прессе и с экранов телевизора всё чаще и чаще можно услышать загадочное слово «ипотека», которую предлагают нам для решения важнейших вопросов нашей жизни. Это не случайно, ведь с по-

мощью ипотеки можно решить как социальные, так и экономические проблемы, о чем свидетельствует зарубежный опыт. Собственное жилье в России приобрести самостоятельно способен далеко не каждый, ведь лишь небольшая часть населения любой страны, в том числе и России, может позволить купить себе квартиру сразу из текущих доходов, без помощи заемных средств. И к тому же в России чрезвычайно остро стоит жилищная проблема. Вы, наверное, сами не раз убеждались, увидев воочию, как многие семьи проживают в ветхих и аварийных домах и нуждаются в улучшении жилищных условий...

Одной из главных задач государства является улучшение жилищных условий граждан [1]. Эта проблема во всем мире успешно решается с помощью системы ипотечного кредитования. Так, в 1997 году Правительством РФ было создано Агентство по ипотечному жилищному кредитованию. Его задачами являются создание единых стандартов ипотечного кредитования, обеспечение доступности ипотечных кредитов для населения на всей территории России, создание института рефинансирования ипотечных кредиторов, создание вторичного рынка для обязательств, обеспеченных ипотекой. Агентство задает тон здоровой конкуренции и стимулирует банки разрабатывать новые программы, повышать свою конкурентоспособность.

Квартирный вопрос традиционно остро стоит и перед жителями нашего города, т.к. в современных условиях очень высокое отношение стоимости жилья к доходу подавляющего большинства населения. Поэтому для многих семей приобрести собственную квартиру возможно, только взяв ипотечный кредит. Кредит - предоставление денег или товаров в долг на условиях возвратности и, как правило, с уплатой процентов [2]. Кредит выдается финансовой организацией: банком, кредитным союзом, сберегательной ассоциацией, ипотечным банком, независимым кредитным брокером. Кредиты закрепляются юридически обязательным к исполнению договором, подписываемым двумя сторонами - заемщиком (Вами) и банком-кредитором. Банк всегда берет плату за пользование кредитом - проценты по кредиту. Проценты по кредитам зависят от множества различных экономических и политических факторов, и могут быть разными у различных банков. Также, проценты по кредиту могут варьироваться в зависимости от качества обеспечения кредита и платежеспособности заемщика. Обычно, банк требует ежемесячной выплаты по кредиту. Ежемесячный платеж по кредиту состоит из двух частей: выплата основной суммы кредита и выплата процентов за пользование кредитом.

Когда жилищный вопрос встает особенно остро, а денег на покупку квартиры нет, большинству граждан предстоит сделать выбор: жить на арендованной жилплощади или взять ипотечный кредит и обзавестись-таки собственным жильем. Каждый из этих вариантов имеет как свои до-

стоинства, так и недостатки. И здесь мы решили рассмотреть, что же будет лучшим вариантом?

Основным плюсом приобретения квартиры в ипотеку, конечно же, является осознание того, что это жилье становится вашей собственностью [3]. С ней можно совершать любые сделки, будь то продажа, обмен или завещание, в этой квартире можно прописаться, что тоже немаловажно, поскольку прописка дает возможность пользоваться услугами расположенной неподалеку муниципальной поликлиники, получать пенсию и детские пособия в ближайшем почтовом отделении и т.д. В собственной квартире можно сделать ремонт или даже перепланировку по своему усмотрению. Но самое главное в ней вы будете жить столько, сколько сочтете нужным, в то время как владелец сдаваемой в аренду квартиры может попросить вас освободить ее в любой момент. Когда арендованная квартира никогда не станет вашей, в то время как, выплачивая кредит по ипотеке, вы все-таки вкладываете деньги не в чужое, а в собственное жилье, - пояснила генеральный директор АН ВИП Компания Татьяна Сырова.

Нельзя забывать и про психологический аспект, - считает исполнительный директор АН Феррум плюс Ольга Добрякова. - Одно дело, если вы проживаете в собственной квартире, пусть даже за которую вам придется долгое время расплачиваться с банком, и совсем другое, если вы здесь гость, человек временный. Для многих людей такое положение дел создает дискомфортную атмосферу, связанную с неуверенностью в завтрашнем дне гораздо большую, чем в случае с необходимостью многие годы выплачивать ипотеку [4]. И мы согласны с такими умозаключениями. Но не надо и забывать о главной проблеме, с которой сталкиваются граждане при получении ипотечного кредита, первоначальный взнос, который выливается в немалую сумму как правило, не менее 10% стоимости приобретаемого объекта. Хорошо, если заемщик располагает такими средствами. А если нет? В этом случае аренда, конечно же, проще и менее затратнее нет необходимости сразу вносить большую сумму, не нужно собирать многочисленные справки, проводить процедуру оценки понравившегося объекта и т. д. Еще один плюс аренды множество вариантов. Если изначально вы снимали двухкомнатную квартиру, но со временем ваше материальное положение ухудшилось, вы всегда можете переехать в квартиру меньшей площади или снять жилье в менее престижном районе. В случае с ипотекой такой свободы передвижения, конечно же, нет вы будете вынуждены оплачивать свои обязательства по кредиту в тех объемах, которые изначально были установлены банком. Кроме того, нужно учитывать и то, что ставка аренды всегда подвержена инфляции и росту цен на недвижимость, а при ипотечном кредитовании платеж установлен раз и навсегда и, скорее всего, уже через несколько лет станет гораздо менее обременительным. Многих людей, желающих взять ипотечный кредит,

пугает невозможность в дальнейшем по нему расплатиться. Столь кабальные условия объясняются отсутствием у кредитора гарантий того, что в случае невозврата кредита он сможет реализовать квартиру, вернув затраченные средства. Безусловно, беря на себя такую ответственность, стоит тщательно просчитать, а по силам ли вам такая ноша. Тем не менее, не следует полагать, что ипотечный кредит кабала, из которой нет выхода. В конце концов, существует процедура продажи незаложенного имущества при условии погашения своих обязательств перед кредитором [5].

К какому же выводу приходят участники рынка недвижимости? На наш взгляд, если есть в наличии сумма, достаточная для первоначального взноса, нужно привлекать средства ипотечного кредита и покупать собственную недвижимость. Потом эту квартиру можно будет продать, обменять на более просторную или оставить детям, одним словом, распорядиться по своему усмотрению [6].

Да, кредит это обязательство, но не стоит забывать, что иногда именно такие обязательства и являются мощным стимулом для движения вперед, именно той силой, которая заставляет искать более высокооплачиваемую работу, оптимизировать свои траты, обратив все силы на скорейшее достижение цели. Сказать однозначно, что лучше взять ипотеку или снимать квартиру, нельзя. Очень многое зависит от конкретной ситуации и от условий, на которых можно получить кредит. У людей, не имеющих средства на первоначальный взнос, не остается другого варианта, кроме как арендовать жилье. Имея же возможность оплатить какую-то часть стоимости квартиры, лучше все-таки потратить деньги на приобретение собственных квадратных метров.

Для того чтобы получить кредит под покупку квартиры, мало собрать достаточную сумму на первый взнос. Нужно предоставить огромное количество справок о себе и членах своей семьи, заполнить многостраничную анкету, содержание которой может поставить в тупик людей, не имеющих юридического образования. Часто кредит под ипотеку не выдается только из-за неправильно оформленного пакета документов.

Поэтому, прежде чем, подавать документы на оформление ипотечного кредита следует определить:

- какое жилье вы хотите приобрести;
- какими средствами вы располагаете для оплаты первоначального взноса за жилье и расходов, сопутствующих оформлению ипотечного кредита;
- соответствуете ли Вы требованиям, предъявляемым к потенциальным заемщикам для оформления ипотечного кредита. Ипотека - это реальная возможность уже сегодня приобрести жильё с помощью ипотечного кредита. Больше нет необходимости копить нужную сумму в течение долгого периода времени - достаточно внести первый платеж, а затем ежемесячно погашать ипотеку и выплачивать проценты банку. Таким образом,

заёмщик сразу получает жильё и может с первого дня проживания зарегистрировать в нём всех членов своей семьи. А быть или не быть ей в вашей жизни решаете только вы сами...

Литература:

1.Гареев И.Ф. Вопросы развития наемного жилья в современных условиях // Экономика, предпринимательство и право. - 2011. - № 7 (7). - С. 37-44.

2.Финансы и кредит: Учебник / Под ред. проф. М. В. Романовского, проф. Г. Н. Белоглазовой. - М.: Высшее образование, 2006. - ISBN 5-9692-0039-5

3.Мустафина Л.Р., Гареев И.Ф. Инновационные формы социально-трудового партнерства в решении жилищной проблемы // Российское предпринимательство. - 2010. - №3, вып. 2. - С. 70–74.

4.Русецкий А.Е. Ипотека: как обезопасить себя при совершении сделок с недвижимостью. - М.: Эксмо, 2007. - 176 с.

5.Савин А. С. Защита прав залоговых кредиторов при банкротстве должника. – 2010. – 57 с.

6.Келасьева С. А. В аренду или в ипотеку. – 2010. – 13с.

Нефёдов И.В.

Опыт реформирования федеративной системы Германии

СИМОuP (г. Новосибирск)

На современном историческом этапе России требуется совершенствование системы федеративного устройства, которая до сегодняшнего дня не избавлена от некоторых унитарных признаков. В связи с этим, может быть полезен опыт западных стран, где такие системы отработаны и эффективно действуют. Наиболее эффективную систему федерального устройства на современном этапе удалось создать в ФРГ.

Особенностью развития конституционной гарантии коммунального самоуправления в Германии является ее развитие не только в рамках национального права, но и в соответствии с правом Европейского сообщества, "проникающем" в национальную правовую систему. Здесь Германия выступает как государство, которое в полной мере отражает общеевропейские принципы организации местного самоуправления, закрепленные в Европейской Хартии местного самоуправления.¹

В настоящее время Европейская Хартия местного самоуправления является самым важным многосторонним документом, определяющим фундаментальные принципы функционирования органов местного самоуправления. Именно этот документ выносит (хоть и косвенно) проблемы

1 Павлов Н.В. Германия на пути в третье тысячелетие. – М.: Высшая школа, 2001. – С.216.

регулирования местного самоуправления из внутригосударственного на международный уровень. Конгресс местных и региональных властей Совета Европы является основным органом, на которого возложена миссия мониторинга исполнения пунктов Хартии.¹

В ходе изучения проблематики местного самоуправления в ФРГ выяснилось, что в Германии вопросы правовой регламентации коммунального самоуправления, как и обеспечения институциональной гарантии самоуправления, относятся к компетенции земель.

В любом из подходов к формированию местного самоуправления, в Германии можно выделить четыре уровня, на которых осуществляется регулирование общественного строя: федеральный уровень, уровень земель, средний уровень, уровень городов и общин, а так же уровень района и городов районного значения.

Основой бюджетного хозяйства ФРГ является бюджетная автономия - самостоятельность Федерации, земель и общин в области планирования, рассмотрения в представительных органах, реализации и контроля за исполнением соответствующих бюджетов. Финансовый суверенитет Федерации и земель регулируется ст. 104a Основного закона ФРГ.²

Распределение финансирования между уровнями государственной власти осуществляется в соответствии с принципом германского права – “объем задач определяет размер финансирования”.

В Германии проводится разграничение между правовым и отраслевым контролем (надзором). Здесь выработаны многообразные формы правового надзора за издаваемыми коммунами в рамках их правотворческой автономии актами, при этом речь идет не только об уставах, но и о положениях. Наряду с "доведением до сведения" органа правового надзора весьма распространены такие формы надзора, как "представление" и "утверждение" акта местного самоуправления.

Рассмотрев административно - государственные реформы в Германии, можно констатировать, что в Германии реформам на местном уровне, в рамках четырех этапов административно-государственного реформирования было уделено значительное внимание. Более того, именно местное

1 Конституция Федеративной Республики Германия от 23 мая 1949. // В.В. Маклаков. Конституционное право зарубежных стран: Великобритания, Франция, Германия, Италия, Европейский Союз, Соединенные штаты Америки, Япония, Индия: учеб. пособие. -5-е изд., переработанное и дополненное. – М.: Волтерс Клувер. 2007. – с. 101 – 178.

2 Конституция Федеративной Республики Германия от 23 мая 1949. // В.В. Маклаков. Конституционное право зарубежных стран: Великобритания, Франция, Германия, Италия, Европейский Союз, Соединенные штаты Америки, Япония, Индия: учеб. пособие. -5-е изд., переработанное и дополненное. – М.: Волтерс Клувер. 2007. – с. 101 – 178.

самоуправление занимает наиболее важное место в рамках осуществляемых реформ. Местный уровень в германском законодательстве является фундаментом государства. Вывод о том, что большое внимание уделяется местному самоуправлению, можно сделать исходя из того, что нормативно-правовая база, регламентирующая сферу местного самоуправления в ФРГ, достаточно широка.

Германия по сей день продолжает демонстрировать достаточно спокойный и последовательный темп преобразований. Что позволяет делать вывод о консервативности модели реформ. Тем не менее, с точки зрения достижений, немецкая модель самая результативная из всех моделей в применяемых в Европе : к 2009 году было отмечено сокращение количества госслужащих (примерно на 17%); были проведены значительные реформы на местном уровне и на уровне земель с целью приближения системы государственных услуг к гражданам; была осуществлена децентрализация государственного управления; проведен перевод процесса принятия решений на низовые уровни; произошло усиление ориентации государственного управления на потребности граждан; достигнуто повышение гибкости в сфере выполнения бюджета.

В целом, в процессе современных административно-государственных реформ Германия постепенно перешла от концепции «малозатратного государства» к идее «активизирующего государства», направленного на гражданина и развитие земель.

Литература:

1. Конституция Федеративной Республики Германия от 23 мая 1949. // В.В. Маклаков. Конституционное право зарубежных стран: Великобритания, Франция, Германия, Италия, Европейский Союз, Соединенные штаты Америки, Япония, Индия: учеб. пособие. -5-е изд., переработанное и дополненное. – М.: Волтерс Клувер. 2007. – с. 101 – 178..

2. Die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland (Правовые основы организации ФРГ), Бонн, Bundeszentrale für politische Bildung, 1995г., - с.107.

Петренко Н.А.

Исследование метафоры:

от античности до сегодняшних дней

*НЧОУ СПО ККУТТ
(г. Краснодар)*

Слово метафора произошла от греческого языка и означает «перенос». Можно сказать, что метафора — это способ переосмысления значения слова на основании сходства. Метафора — универсальное явление в языке. Универсальность ее проявляется в структуре языка и в его функционировании. Она присуща всем языкам и во все эпохи.

Метафора издавна стала предметом исследования специалистов в различных областях человеческой деятельности, а именно: философии, логике, герменевтике, литературоведении. В античности метафору признавали одной из основных приемов познания объектов действительности, их наименования и создания художественных образов.

Одним из первых исследователей метафоры был греческий философ Аристотель. Именно он дал первое определение метафоры в своей «Поэтике». Как говорил Аристотель: «Метафора — перенесение слова с изменением значением из рода в вид, или из вида в род, или из вида в вид, или по аналогии». Аристотель считает, что метафора очень поучительна. Таким образом, он относит ее к сфере научения, где она рассматривается как познавательная функция.

Английские философы-рационалисты считали, что речь служит для выражения мысли и передачи знания и для выполнения этой функции подходят только слова, употребленные в их прямом смысле. Концепция, на которую опирается Т. Гоббс, метафора, равно как и переносное значения вообще, является препятствием к выполнению этого главного назначения языка. Дж. Локк утверждал, что образное употребление слов внушает ложные идеи и вводит в заблуждение рассудок.

Философы и ученые романтического склада, напротив, считали метафору единственным способом не только выражения мысли, но и самого мышления. Ф. Ницше считает, что между субъектом и объектом возможно только эстетическое отношение, выражаемое метафорой. Поэтому стремление человека создавать метафоры неискоренимо. Он подчеркивал, что познание, в какой-то степени, метафорично. Ф. Ницше видел метафору не просто как часть процесса обучения, а как основу всего знания и всех познавательных процессов.

Философ М. Блэк развил интеракционный подход, ставший продолжением и уточнением работ А. Ричардса. Его подход утверждает, что метафора — это процесс, представляющий собой нечто большее, чем простая словесная комбинация. Метафора как феномен языка проявляется во взаимодействиях концептуальных структур, лежащих в основе слов.

Подводя итоги, можно сказать, что метафора — это не просто украшение, а средство выразить невыразимое. Метафора не только способ передачи индивидуального понимания, но и прежде всего, способ его познания. Она выступает средства преодоления абстрактности языкового знака. С помощью метафоры человек способен мгновенно постичь сложные смыслы, для которых в языке нет наименований.

Литература:

1. Аристотель. Поэтика. IV. Минск: Литература. - 1998 г.

2. Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс. Теория метафоры. Под ред. Н. Н. Попова. М: Прогресс, с. 5 — 32.

Плясова Г.Н.

**Творческие задания как средство формирования
положительной мотивации к обучению**

МОУ «Лицей №5»

(г. Подольск)

На мотивацию учебной деятельности влияет множество факторов, среди которых можно особо выделить интерес и успешность. Умственная активность младших подростков велика, а способности развиваются только в деятельности, которая им интересна, успешна и вызывает положительные эмоции.

Снижение интереса к учебе и уровня знаний учащихся можно объяснять множеством объективных причин, среди которых не последнее место занимает качество уроков. Привычные формы урока часто однообразны и предсказуемы и не дают ожидаемых результатов. Но отказаться от традиционного урока как основной формы обучения и воспитания детей невозможно. Каждый учитель ищет свои способы и формы работы, которые мотивировали бы к обучению. Формирование положительной мотивации должно рассматриваться учителем как специальная задача.

Урок - гибкая система организации обучения. Он включает разнообразное содержание, в соответствии с которым используются необходимые методы и приемы обучения. Учитель ищет разные способы для привлечения к активной работе на уроке, чтобы учебный процесс вызывал у обучающихся удовлетворение от самого процесса труда. Например, пятиклассники не готовы к «взрослым» нетрадиционным урокам, но с удовольствием включаются в нестандартные формы работы. На таких уроках ученики увлечены, их работоспособность повышается, результативность урока возрастает. Опыт показывает, что именно нетрадиционные формы проведения уроков повышают мотивацию учения. Это не замена старых уроков, а их дополнение, вносящее оживление, разнообразие, способствующее совершенствованию учебного процесса. Главным достоинством нетрадиционных форм уроков является интерес обучающихся к изучаемому предмету и свобода творчества. Интерес как предпосылка обучения и успех как его результат могут стимулировать ребенка на достижения, развивать его самоконтроль, давать возможности самореализации, повышать самооценку.

Эффективность нетрадиционных форм обучения и развития хорошо известна. С их помощью можно решить проблему дифференциации обучения и организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Ученики быстрее и лучше усваивают программный материал, охотно включаются в работу, позволяющую им не только показать свои знания, но и проявить смекалку, поделиться творческим замыслом.

Ориентация современной школы на гуманизацию процесса образования и разностороннее развитие личности ребенка предполагает необходимость гармонического сочетания собственно учебной деятельности, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, способности самостоятельно решать нестандартные задачи.

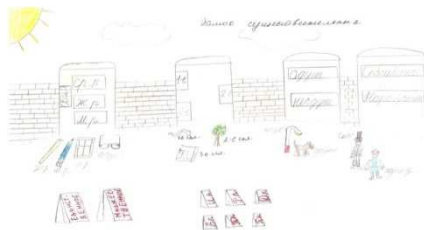
Искусство проведения уроков во многом зависит от понимания и выполнения учителем социальных и педагогических требований. Немаловажным условием проведения урока является грамотная постановка задач урока и успешная их реализация. Обучение русскому языку должно решать целый комплекс задач, практических, воспитательных, образовательных и развивающих. Развивающие задачи намечают пути формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер личности учащихся, ценностных ориентиров, готовности к дальнейшему самообразованию. Общеобразовательные задачи призваны заложить основы филологического образования школьников, совершенствовать культуру обучения, что проявляется в специфических коммуникативных умениях. Воспитательные – формировать у обучающихся оценочно-эмоциональные отношения к миру, положительное отношение к своему родному языку, к культуре народа, говорящего на этом языке.

Знание через понимание, последующее применение этого знания, анализ и синтез полученных знаний с их последующей оценкой и самооценкой – такова логическая цепочка учебной деятельности

Активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных активизирующих занятий, направленных на развитие памяти, внимания, пространственного воображения, аналитического мышления ребенка становится одной из важнейших задач учителя. На таких уроках создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности, так как учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей в процессе обучения. Чем более уместно использует учитель игровые приемы, наглядность, разнообразие форм работы, тем интереснее проходят уроки, прочнее усваивается материал.

В качестве нетрадиционной формы работы мы предлагаем обучающимся рисунки на лингвистическую тему. Всем известно, что практически все дети любят рисовать. Рисование участвует в конструировании зрительных образов. Ребенок, рисуя, как бы формирует объект или мысль заново, оформляя при помощи рисунка свое знание, изучая закономерности, касающиеся предметов. Все это приводит к новому осмыслению полученных знаний. Именно поэтому, на наш взгляд, рисование – очень уместный элемент урока русского языка в 5-6 классах. Можно рассказать о трех группах приставок в русском языке и предложить оформить привычную

После знакомства с омонимами появляются рисунки с клумбами, где из омонимичных корней вырастают разные по лексическому значению слова-цветы. Чем больше однокоренных слов вспомнил ученик, тем наряднее «клумба» на его рисунке. Вид растения, выбранного учащимся, достаточно условен, но они должны отличаться формой или цветом. Это помогает запомнить слова-омонимы.



Рисование может включаться в урок фрагментарно или занимать целый урок, как правило, после изучения какой-либо темы, выполняя функции обучающего контроля. Так при повторении темы «Фонетика» учащиеся придумывают Фонетический город, архитектура которого должна передавать фонетические особенности русского языка: Гласные и Согласные звуки размещаются на разных улицах, при этом каждый гласный занимает целый дом, а большинство Согласных селятся парами в двухэтажных домах с пристройками для Непарных «жителей». Предложенные варианты обсуждаются коллективно, каждый отстаивает свой проект и «строит» свой город, не забывая главных фонетических правил. На уроках обобщения знаний по морфологии ребята рисуют Морфологические крепости. Крепость была выбрана ими как символ постоянных признаков части речи, а все непостоянные «проживают» в туристических палатках.

На уроках повторения созданные рисунки служат учащимся опорным конспектом, позволяя вспомнить изученный материал. Кроме того, рисунок может быть материалом для проведения виртуальных экскурсий по «фонетическим городам» и «морфологическим крепостям». Такие путешествия в созданную учеником фантастическую страну прекрасно формируют навыки его устных высказываний.

Нетрадиционные формы работы создают нетрадиционную обстановку, снимающую психологический барьер, возникающий в традиционных условиях из-за боязни совершить ошибку. На таких уроках создается рабочая атмосфера для максимального участия каждого обучающегося, а контроль знаний, навыков и умений учащихся проходит в «щадящем» режиме, что важно для младших подростков. Таким образом, достигаются цели как методического, педагогического так и психологического характера.

Подобная работа стимулирует интерес к изучению своего языка и способствует развитию познавательного интереса обучающихся. Необычное представление уже известного теоретического материала способствует более глубокому и осознанному его восприятию. Кроме того, такая форма работы позволяет дифференцировать обучение: более «слабые» учащиеся ликвидируют пробелы в знаниях, а более «сильные» - расширяют свои знания.

Не менее важен момент определенной свободы творчества на этих уроках. Учитель задает тему, ставит задачу, а ученики ищут способы ее

решения, предлагают свои варианты визуального воплощения теоретического материала, доказывают его преимущества, не боясь критики. На уроке создается атмосфера совместной познавательной деятельности. В этих условиях даже невнимательный ученик становится внимательным. Для того, чтобы понять содержание обсуждаемого рисунка, ученику необходимо приложить определенные усилия. Так, произвольное внимание переходит в произвольное, его интенсивность оказывает влияние на процесс запоминания. Использование учащимся различных каналов поступления информации положительно влияет на прочность усвоения им языкового материала.

Как правило, у учителя есть возможность отметить успехи каждого ребенка: кто-то лучше знает теорию и по ходу обсуждения сюжета рисунка объясняет ее своим одноклассникам, кто-то лучше рисует, и именно его версия имеет все шансы стать образцовой. Практически всегда возникает желание сделать работу как можно лучше, а иногда и переделать ее с учетом всех замечаний уже дома.

Лингвистические истории – еще одна возможная нетрадиционная форма работы на уроке. Это, как правило, небольшие по объему сочинения на свободную тему, в которых четко сформулировано лингвистическое задание. Например, при повторении фонетики в начале года ребята сочиняют три «Согласные истории»: «Звонкая история», «Глухая история», «Шипящая история». Вот пример одной из них.

«Глухая история»

Кот Паша сушит сушки и тушит паштет.

- Хотите есть?

Спешат кошки, спотыкаются. Ушки пушистые, лапки цепкие. Тащат паштет. А цыплята и петушок хотят сушек.

- Сыты?

- Сыты! – шипят коты и кошки.

- Сыты! – пищат цыплята.

- Еще хочу! – шепчет пушистый кот.

- Цыц! Сыты!

При повторении темы «Члены предложения» в конце урока можно предложить придумать лингвистическую сказку. Вот одна из них.

«Как существительное искало свою роль»

Решило существительное «Огонь» найти себе роль в театре Синтаксиса. Подумало стать Определением.

- Нет, сложно очень, форм у меня маловато. А попробую я стать Обстоятельством:

«В огне плавится железо».

- Нет! Все «где?» да «где?». Хочу быть дополнением:

«Все смотрят на огонь».

- Не хочу быть второстепенным членом! Хочу быть главным – сказуемым:
«Мое любимое зрелище – огонь».

- Нет! Тире передо мной поставили. Лучше я буду подлежащим:
«Огонь разгорается все ярче».

- Такая роль мне подходит. Я самый главный!

При работе с падежами ребята пишут истории, рассказанные каждым падежом от первого лица. Вот пример такой работы.

Что рассказал о себе Предложный падеж.

Я люблю размышлять, думать, мечтать, вспоминать, рассказывать, повествовать, рассуждать.

Я рассуждаю о далеких странах, я думаю о своих друзьях, я мечтаю о путешествии, я вспоминаю о важном событии, я рассказываю о своем прошлом, я рассуждаю о своем будущем, я повествую. Я рассказал своим друзьям о чудесной Франции, теперь они на выставке в знаменитом Лувре в прекрасном Париже. Я говорил родственникам о Египте, теперь они на экскурсии в пустыне. Я рассказал о прекрасной Англии, теперь мои слушатели в знаменитом Лондоне.

Я люблю рассказывать о себе и своих друзьях.

Такая форма работы позволяет не только вспомнить падежные окончания существительных каждого склонения, повторить исключения, но и понять значение каждого падежа. Добавляется важнейший элемент обучения – осознанность обучающимся выполняемых заданий.

Все работы (рисунки-иллюстрации языкового материала и лингвистические истории) выполняются в тетрадях для творческих работ. Структура Творческой тетради предлагается учителем и едина для всех учеников.

Конечно, в выборе нестандартных уроков нужна мера. Ученики приывают к необычным способам работы, поэтому место нетрадиционных уроков в общей системе должно определяться самим учителем в зависимости от конкретной ситуации, условий, содержания материала и индивидуальных особенностей самого учителя.

Современный учитель живет в постоянном поиске. Ведь именно школьному учителю нужно на практике реализовывать образовательную концепцию обеспечения обучающихся прочными знаниями материала программы с одновременным осуществлением разноаспектного развития и формирования личности каждого обучаемого с учетом его индивидуальных способностей и возможностей.

Расулов М.А.

**Формирование духовно-нравственных ценностей обучающихся
средствами художественной литературы на основе требований
ФГОС второго поколения**

ДИПКиП (г. Махачкала, Респ. Дагестан)

Воспитательная работа в школе, как никакая другая, нуждается в конкретном обозначении целей, задач, содержания, а в методическом отношении – в выверенной психолого-педагогическом аспекте системной деятельности. Воспитание и обучающее пространство общеобразовательной школы, составляющей основу государственно-общественной системы образования, должны наполняться ценностями, общими для всех россиян, принадлежащих к разным этносам и конфессиям, живущих в разных регионах страны. Эти ценности, являющиеся основой духовно-нравственного развития, воспитания и социализации личности, являются «базовыми национальными ценностями, хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях».[5:10]

Традиционными источниками нравственности являются: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, труд и творчество, семья, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество.

Базовые национальные ценности систематизируют в определенные группы по источникам нравственности и человечности, т.е. областям общественных отношений, деятельности, сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать свое сознание, жизнь и систему общественных отношений. Здесь же заметим, когда духовно-нравственное воспитание становится второстепенным фактором общества, появляется бездуховный человек, отчужденный от общечеловеческих духовно-нравственных норм ценностей, представляющий угрозу жизненным интересам общества.

Теперь кратко рассмотрим, как новый ФГОС определяет содержание заявленной нами темы, какие концептуальные требования предъявляет к учебно-воспитательному процессу по формированию духовно-нравственных ценностей и как они отразились в программах по русской литературе, составленных на основе стандарта второго поколения.

В пояснительной записке указаны цели и задачи изучения предмета, обозначены личностные, предметные и метапредметные требования к предполагаемым результатам обучения. К содержательной части разработаны четкие критерии к отбору художественных произведений для школьного изучения. В совокупности они должны составить курс литературы на

ступени основного общего образования, который направлен на формирование у учащихся представления о литературе как о необходимой части многонациональной культуры России, способствует формированию гармоничной личности, обладающей этническим и общероссийским гражданским сознанием. Обратимся к ним, и в них мы найдем содержание, касающееся духовно-нравственного воспитания учащихся в процессе изучения литературы:

ЦЕЛИ:

- Воспитание духовно развитой личности, обладающей этническим и общероссийским гражданским сознанием, гуманистическим мировоззрением и гражданским самосознанием, чувством патриотизма и любви к отечественной культуре.

- Личностные:

- формирование общей культуры и мировоззрения, соответствующего практике сегодняшнего дня;

- осознание себя представителем своего народа и гражданами многонационального российского государства;

- выработка четкого представления о нравственных категориях и нормах поведения, определяющих характер общения человека с окружающими его людьми.

- Предметные результаты в ценностно-ориентированной форме:

- приобщение к духовно-нравственным ценностям русской литературы и культуры, сопоставление их с духовно-нравственными целями своего народа.

Согласно этим требованиям, составители программ включили таких авторов, на жизни и творчества которых можно успешно решать вопросы формирования ценностных ориентиров учащихся. Читая такие произведения, определяя их тематику и проблематику, выявляя образную систему и поэтику, анализируя поступки героев и позицию автора, учащиеся впитывают содержание духовно-нравственного воспитания.

Литература:

- 1.Бирюкова С.К. и др. Рабочие программы. Литература 5-9 классы. – М: 2012
 - 2.Коровина В.Я. и др. Рабочие программы. Литература 5-9 классы. – М: 2011
 - 3.Курдюмова Т.Ф. и др. Рабочие программы. Литература 5-9 классы. – М: 2011
 - 4.Козлов В.В. Фундаментальное ядро общего образования. – М: 2011
 - 5.Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения.
-

Самодурова Л.В.

**Особенности изучения международной защиты
социально-экономических и культурных прав и свобод человека,
студентами специальности 30912**

«Право и организация социального обеспечения»

*Г(О)БОУ СПО «Лебедянский торгово-экономический техникум»
(Липецкая область)*

Идеи равенства всех людей от рождения развивали еще древнегреческие философы. Но разделение на классы богатых и бедных крепло, а государство оформило неравенство в юридических нормах.

Термин «права человека» появился в международной политике после войны за независимость в Америке и Великой Французской революции. Во многих государствах происходят демократические преобразования, создаются парламенты, ограничивающие власть монархов, расширяется круг лиц, участвующих в выборах, но по-прежнему остается система ограничений бедных, военнослужащих, женщин, учащихся.

После Второй мировой войны 1939-1945 гг. развивается сотрудничество стран в области защиты прав человека. Люди поняли, что усилиями одного государства вряд ли можно добиться успеха в этой сфере и признать равенство отношения друг с другом. Такой подход нацеливал на мир и спокойствие в обществе. Международное сотрудничество привело к созданию организации, обеспечивающей совместные действия стран. К настоящему времени таких организаций насчитывается около 5 тысяч, среди них особую роль играет Организации Объединенных наций (ООН), образованная в целях укрепления мира, безопасности и развития сотрудничества между государствами. Устав ООН был подписан 26 июня 1945 г. в Сан-Франциско более чем 50 государствами.

С 1998 г. в Страсбурге начал действовать Европейский суд по правам человека, куда может обратиться с жалобой на свое государство любой человек, считающий, что его гражданские или политические права ущемлены и при этом исчерпаны все «внутренние» средства защиты, включая обращение в высшие судебные инстанции.

При изучении темы «Права и свободы человека и гражданина» по дисциплинам «Теория государства и права» и «Конституционное право», студентами специальности 030912 «Право и организация социального обеспечения» выполнена учебно-исследовательская работа на тему «Международная защита социально-экономических и культурных прав и свобод человека». Актуальность данной темы заключается в том, что выдвижение проблемы прав и свобод человека на передний план современного миропонимания – свидетельство огромных преобразований духовной культуры и нравственности. В настоящее время права человека регулируются как

внутренним, так и международным правом. При этом всё более возрастает роль международного права, что выражается, во-первых, во всё более детальной разработке и конкретизации международных принципов и норм, регулирующих основные права и свободы человека, которые должны соблюдаться государствами, во-вторых, в создании международных органов по контролю за выполнением государствами взятых ими на себя обязательств.

Цель работы: используя нормативно правовые акты, проанализировать изменения и способы защиты прав граждан. Составить приоритет демократического государственного и правового порядка, права человека. Которые не только определяют содержание и смысл конкретного политического строя, но и призывают превратить человека из пассивного наблюдателя в активного участника всех событий и действий, происходящих в мире

Объект исследования: права человека как объект международного регулирования. В Уставе ООН говорится о решимости государств-членов этой универсальной организации «... утвердить веру в основные права человека, в достоинство и ценность человеческой личности, в равноправие мужчин и женщин», и одной из главных целей ООН провозглашается международное сотрудничество в «поощрении и развитии уважения к правам человека, и основным свободам для всех без различия расы, пола, языка и религии».

Предмет исследования: реализация прав граждан в европейских государствах, а также формы сотрудничества в области защиты социально-экономических и культурных прав и свобод человека являются предметом разработки международных соглашений, содержащих определённые стандарты в отношении правового статуса индивида и обязательства государств придерживаться данных стандартов в рамках внутреннего правопорядка.

Методология: в ходе изучения проблемы использованы методы анализа литературы, документов по данной проблеме. В работе использованы общенаучные и частнонаучные методы познания. А именно исторический, метод индукции и сравнительного правового анализа.

Соломенко Е.В.
Основа Российской Государственности
как гарант могущества её Великого будущего

ГБОУ ВПО Амурская ГМА Минздрава России
(Амурская область)

За последние годы в современной России произошло огромное количество событий, связанных, прежде всего со сменой основ государственного строя, толчком для движения которых, несомненно, послужил развал одного из самых когда-то могущественных держав мира – Союза Советских Социалистических Республик (далее - СССР). Существование СССР

обеспечивало жизнедеятельность и безопасность многим странам мира, имело огромное влияние при расстановке сил в мировом сообществе. С распадом гигантской машины, сплотившей когда-то под знаменем единой идеологии коммунизма страны средней Азии и Закавказья, привели к разделу территорий, а некоторые из них превратились в зоны вооруженных конфликтов, где политики данных республик, пытаясь забыть прошлое, думали о власти, не считаясь порой с огромными потерями среди мирного населения.

Благодаря приходу к власти в Российской Федерации (далее - РФ) молодого и грамотного руководителя, в кратчайшие сроки удалось не только погасить очаги раздора, но и восстановить бывшие политические позиции на мировой арене. Многие политики, социологи, граждане склонны критиковать власть и все её неудачи, переадресовывая на их счёт, не думая о том, каким образом дались все эти победы. Молодой власти досталась втянутая в разруху страна, «вытащить» из которой это поистине таланту руководителя. Посмотрим, какие позитивные перемены происходят в государстве: развивается армия и флот, реализуются национальные проекты «Здоровье», «Образование» и многие другие. Впервые на постсоветском пространстве, Президент и Правительство открыты для общения с народом РФ. Считаем неприемлемым, необоснованным, ради собственного «дешевого» пиара, критиковать действующих государственных деятелей и прошлую власть, так как без уважения своей истории нет и государства, какое бы оно не было.

Основную тему данной статьи хотелось бы посвятить вопросу толерантности, который всплывает с заметной периодичностью. Статьи 17, 18, 19 Конституции РФ декларируют что, в РФ признаются и гарантируются права и свободы человека и гражданина согласно общепризнанным принципам и нормам международного права и в соответствии с настоящей Конституцией. Основные права и свободы человека неотчуждаемы и принадлежат каждому от рождения. Осуществление прав и свобод человека и гражданина не должно нарушать права и свободы других лиц. Права и свободы человека и гражданина являются непосредственно действующими. Они определяют смысл, содержание и применение законов, деятельность законодательной и исполнительной власти, местного самоуправления и обеспечиваются правосудием. Государство гарантирует равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств. Запрещаются любые формы ограничения прав граждан по признакам социальной, расовой, национальной, языковой принадлежности.

Что же является толерантностью? В прямом понятии этого выражения.

Социальная толерантность (от лат. *tolerantia* — терпение, выносливость) социологический термин, обозначающий терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям, вероисповеданию, национальности. Социальная толерантность заключается в осознании и предоставлении другим их права жить в соответствии с собственным мировоззрением и служить ценностям их самобытной культуры. Социальная толерантность означает принятие, правильное понимание и уважение других культур, способов самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантное отношение рассматривается как социальная ценность, обеспечивающая права человека, свободу и безопасность. Формирование данного понятия часто связывают с гуманистическими идеалами. Толерантность, по мнению социологов, представляет собой норму цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами и обеспечивает сохранение разнообразия, естественного права на отличность, непохожесть, инаковость. Под толерантностью не подразумевается уступка чужим убеждениям, снисхождение или потворство, терпимости к социальной несправедливости; она не равносильна безразличию. Быть толерантным не означает отказа от своих убеждений, принятия иного мировоззрения (образа жизни), а также навязывания своих убеждений другим людям. Сотни воинов различных национальностей сложили свои головы в годы Великой Отечественной войны, в локальных конфликтах современности во имя мира и спокойствия всех граждан нашей Великой Родины. Те, кто на политических митингах, кидая фразы, деля народ на одних и других по национальному признаку - преступники и цели из посеять зерно раздора между братскими народами и таких «псевдополитиканов» нужно судить и изолировать о общества как изменников Конституции. Вспомним некоторые события из истории России: как отмечают российские историки, Наполеон стремился обеспечить себе победу в России путем привлечения на свою сторону Ирана и Турции, а также разжигания войны горских народов Кавказа против России.

Однако события Отечественной войны 1812 года определили иную позицию народов Северного Кавказа, которые имели с Россией экономическую и культурную связь, а также покровительственная политика царского правительства способствовали активизации патриотических настроений среди горского населения региона. Выделялись различные формы участия народов региона в борьбе против армии Наполеона: партизанская война, создание ополчений, пожертвования на нужду армии и раненым и т. д. Ставропольский историк Т.И. Беликов уделял особое внимание участию калмыков в Отечественной войне 1812 г. А.Л. Нарочницкий писал, что «Первыми откликнулись на патриотический призыв русского народа калмыки Хошеутовского улуса, они из своих скромных сбережений внесли в фонд помощи фронту 10 325 руб. деньгами и 150 голов строевых лоша-

дей. Их примеру последовали дербетовские калмыки, которые пожертвовали 500 голов строевых лошадей. Яндыковское улусное общество внесло 10 000 рублей деньгами и 100 строевых лошадей, Эркетеневское улусное общество отдало 400 голов крупного рогатого скота для питания армии. Багацохуровские калмыки — 700 голов крупного рогатого скота и 2900 рублей деньгами и торгоутовские калмыки — 200 голов строевых лошадей». Пожертвования носили различный характер: натуральный (продовольствие, фураж и пр.) и денежный. Конечно, размер займов был значительно ниже, чем в регионах центральной России, но, тем не менее, это был патриотический вклад населения в борьбе с врагом. Кроме того, народы Северного Кавказа активно участвовали в боевых операциях против армии Наполеона. Известно, что в Бородинской битве отличился своим мужеством и отчаянной храбростью карабахский кавалерийский полк, составленный из азербайджанцев. Незадолго до войны, в 1805 году между Россией и Карабахским ханством был заключен Кюрекчайский мирный договор, результатом которого стало верное союзничество карабахского правителя Ибрагим-хана и русского Царя Александра. Чудеса храбрости проявляли и черкесы - сначала под командованием Багратиона, а затем Дениса Давыдова. Даже сохранилось предание об отряде шапсугов во главе с Магометом Хатхе. Бесстрашный воин Хатхе вместе с давыдовскими партизанами напал на французов в тылу, отнимал у них обозы, громил штабы. Легенда гласит, что он на одной и той же лошади адыгской породы бэчкьян дошел до Парижа. Мужественно сражались с наполеоновскими войсками калмыки, входившие в состав разных формирований. Из жителей калмыцких улусов Астраханской губернии согласно указу императора Александра I от 7 апреля 1811 года были сформированы два полка, известные историкам войны 1812—1814 гг. как 1 и 2-й Калмыцкие полки. 1-м калмыцким полком, сформированным из калмыков Большедербетовского и Малодербетовского улусов, командовал брат владельца Малодербетовского улуса Джамба-тайша Тундутов. 2-й полк за свой счет (около 100 тыс. руб.) сформировал владелец Хошеутовского улуса нойон Сербеджаб Тюмень (Тюменев). Помимо лошадей было подготовлено для перевозки грузов и сто верблюдов. Позднее, в 1836 г. в представленной записке Сербеджаб Тюмень рассказал о боевом пути своего полка и отличившихся воинах, не забыв и о своих заслугах. К началу Отечественной войны 1812 г. в составе Западных армий насчитывалось более 800 калмыков. Вероятно, о 2-м полке в составе 3-й армии, расположившихся бивуаком в окрестностях Киева, вспоминала бежавшая от Наполеона писательница Жермена де Сталь. Калмыцкий князь (имеется в виду Сербеджаб Тюмень) на балах не говорил по-французски, но дарил дамам драгоценный камни. А еще ей рассказали, как зимой, по просьбе калмыков, их вывели из тесного для них города для бивуака в степи. Вместе с

казаками калмыки отличились под Миром, Романовым, Могилевом, Смоленском, Тарутино, Лейпцигом. Позднее калмыцкий полк участвовал в штурме Данцига. Ставропольский Калмыцкий полк был сформирован согласно указу императора Александра I от 7 апреля 1811 года в составе Ставропольского калмыцкого войска, созданного на средней Волге вокруг города Ставрополь (ныне окрестности г. Тольятти) из переселенных сюда крещеных калмыков. В марте 1812 г. полк был направлен из Московской губернии в состав 1-й Западной армии М.Б. Барклая-де-Толли, где поступил в состав казачьего корпуса М.И. Платова. Позднее этот полк одним из первых вступил в Париж. Калмыки входили также в состав Войска Донского, где в начале XIX в. насчитывалось около 2 тыс. калмыков-казаков. В июле 1812 г. приставу над донскими калмыками (с 1803 г. в составе Войска Донского) было предписано исчислить всех боеспособных калмыков, начиная с 17-летнего возраста и собрать их в готовности для выступления. Калмыки-казаки формально принимали православие, но в своей массе продолжали исповедовать буддизм. Среди героев войны 1812 г. был калмык-казак Василий Алексеевич Сысоев 3-й (1774—1840). В 1812 г. его подчиненные взяли в плен 52 офицера и более 600 рядовых. Имя Сысоева 3-го 16 раз встречается в сборнике документов о донских казаках. За 30 лет службы он попеременно командовал 14 донскими полками, получил знаки ордена Георгия 3 и 4 ст. и дослужился до звания генерал-лейтенанта. Позднее в должности походного атамана Войска Донского (в 1826—1828 гг.) он являлся командующим Черноморского казачьего войска. В составе отряда А. Чернышева северокавказские калмыки совершили уникальный рейд 1812 г. в Польшу, который все ещё слабо освещён в литературе. Поход к Варшаве показал, насколько уязвим глубокий тыл наполеоновской армии. Он имел не только военное, но и некоторое политическое значение. Рейд по праву следует отнести к числу классических партизанских действий, а его руководитель, наряду с Денисом Давыдовым, был одним из лучших партизанских командиров 1812—1814 гг. В 1802 г. из ногайцев, обитавших в Таврической области на Молочных водах (северное Приазовье), было сформировано 2 пятисотенных ногайских казачьих конных полка. В Отечественной войне 1812 г. в рядах казачьих войск М.И. Платова участвовал отдельный ногайский полк, дошедший до Парижа. Некоторые представители кавказских горцев активно участвовали в походах 1812—1814 гг. Так, в 1812 г. героически боролся с французами командир Бугского казачьего полка чеченец А.Н. Чеченский. Его сиротой из чеченского селения Алды забрал на воспитание Н.Н. Раевский. А.Н. Чеченский со своим полком входил в состав партизанского отряда под руководством Д. Давыдова. В своем дневнике Д. Давыдов на раз писал о его храбрых действиях и назвал его «черкесом, вывезенном из Чечни младенцем и возмужавшем в России». Д. Давыдов с уважением относился

к горцу, по его ходатайству М. Кутузов распорядился наградить «черкеса». Кабардинский дворянин Давыда Григорьевич Бегилов входил в состав донского казачьего войска М.И. Платова. В августе Д.Г. Бегилов сражался при Бородино, в сентябре получил звание войскового старшины. Затем преследовал отступавшего противника в составе корпуса Платова, был в походах 1813—1814 гг., имел награды. Итак, народы Северного Кавказа принимали активное, посильное участие в партизанской войне и заграничных походах русской армии (в Польше, Пруссии, Франции) против армии Наполеона. Создание различных кавказских ополчений, свидетельствовало о пророссийских настроениях среди народов Кавказа. Они отстаивали интересы всей большой страны и своей малой родины в абсолютном единстве и целостности, в том числе в борьбе с терроризмом в наши дни. Нельзя и забывать о тех, кто сложил свои головы в борьбе с террористами. Участие всех народов России в борьбе с Наполеоном носило добровольный характер, что свидетельствовало о сплоченности всего населения страны и высоком чувстве патриотизма. События прошлого учат нас, что только в сплоченности всей нации можно отстоять независимость своей Родины.

Говоря о современности, нельзя не сказать об именитых спортсменах Кавказа, принесших славу, отстояв честь России во многих видах спорта. Уверенны, что всякие попытки проявления национализма и политического экстремизма необходимо жёстко пресекать, введя в законодательные нормы соответствующие поправки.

Нельзя жить со злобой в душе друг к другу, ведь это наша страна, наш дом, наша многонациональная Родина! Считаю, если человек, кто бы он ни был, работает на благо России, он уже имеет право называться гражданином и иметь соответствующие права.

Статья 20.3. Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях, предусматривает административную ответственность за пропаганду и публичное демонстрирование нацистской атрибутики или символики либо публичное демонстрирование атрибутики или символики экстремистских организаций. В данной редакции она звучит следующим образом:

1. Пропаганда и публичное демонстрирование нацистской атрибутики или символики либо атрибутики или символики, сходных с нацистской атрибутикой или символикой до степени смешения, либо публичное демонстрирование атрибутики или символики экстремистских организаций - влечет наложение административного штрафа на граждан в размере от одной тысячи до двух тысяч рублей с конфискацией предмета административного правонарушения либо административный арест на срок до пятнадцати суток с конфискацией предмета административного правонарушения; на должностных лиц - от одной тысячи до четырех тысяч рублей с конфискацией предмета административного правонарушения; на юриди-

ческих лиц - от десяти тысяч до пятидесяти тысяч рублей с конфискацией предмета административного правонарушения.

2. Изготовление, сбыт или приобретение в целях сбыта нацистской атрибутики или символики либо атрибутики или символики, сходных с нацистской атрибутикой или символикой до степени смешения, направленные на их пропаганду, - влечет наложение административного штрафа на граждан в размере от одной тысячи до двух тысяч пятисот рублей с конфискацией предмета административного правонарушения; на должностных лиц - от двух тысяч до пяти тысяч рублей с конфискацией предмета административного правонарушения; на юридических лиц - от двадцати тысяч до ста тысяч рублей с конфискацией предмета административного правонарушения.

Разве это справедливо в стране, где Великая Отечественная война унесла жизни по неофициальным данным свыше 20 миллионов человек различных национальностей и народностей, результат нацистских деяний. Россия ещё долгие годы будет ощущать, в виде невосполнимых людских потерь и негативной демографической ситуации прошлое, что, несомненно, является угрозой национальной безопасности.

Административную ответственность за упомянутые выше правонарушения необходимо, трансформировать в формат преступления против государственной власти с самыми жёсткими санкциями.

У преступности и террора нет национальности и лица. Это необъяснимая ненависть к людям, которую нужно беспощадно уничтожать.

Трапезников М.В.

Технологическая структура практического познания

ВятГГУ (г. Киров)

Для понимания технологии следует исходить из этимологического значения. Технология от древнегреческих «технэ» — искусство, мастерство, умение; «логос» — мысль, причина; методика, способ производства[2]. Стало быть, в широком смысле технология сводится к взаимосвязи трех компонентов: 1) предмет преобразования; 2) метод трансформации предмета; 3) результат. Их связь дает триадную структуру: метод → предмет = результат. Основу когнитивных актов интеллекта составляет данная схема, она предполагает пассивный предмет в виде сенсорных чувств и единиц знания, на него активно действуют другие когниции в качестве орудия – метода: а) идея, принцип; б) правила (алгоритмы, эвристики); в) интеллектуальные операции. В ходе такой причинной детерминации формируется знание-результат. Данная модель носит универсальный характер, она лежит в основе практического познания, духовного поиска и науки[4].

Представленная модель технологии интеллекта имеет свои особенности в формировании практического мышления. То, что в модели выступает отдельным компонентом, развертывается в виде отдельного акта. Первым процессом становится проблематизация, где ценностный метод выделяет из некоторого массива знаний содержание проблемы. Итогом выступает практическая проблема. Вторым актом становится формирование метода, где ценностные нормы выделяют из множества инструментальных знаний должный метод. Третий акт сводится к воздействию метода на практическую проблему, что дает практический результат в виде блага (целевого предмета). Показательна история возникновения механических часов. К XVII в. в Европе назрела потребность в точном измерении времени, нужны были механические часы, удобные как для научной лаборатории, так и для корабля, а также для бытовых нужд. Налицо важный социальный проект. Колебания маятника изучал Г. Галилей, но это он делал из научных соображений. Голландский же физик Хр. Гюйгенс (1629-1695) сформулировал инженерную задачу: как сконструировать часы с изохронным качением маятника? Для ее решения он провел прикладное исследование о центре качания и пришел к выводу о том, что маятник изохронен, если он движется по циклоиде, обращенной вершиной вниз[3]. Этап инженерной разработки создал модельную конструкцию часов, где определялись места и функции маятника, подвесного механизма и других технических объектов. Затем модель была воплощена в металлической конструкции механических часов. По данному образцу в мастерских было налажено их массовое производство[4].

Литература:

2. Википедия [Электронный ресурс] - Режим доступа
[http://ru.wikipedia.org/wiki/%CF%F0%E0%EA%F2%E8%EA%E0_\(%F4%E8%E8%EE%F1%EE%F4%E8%FF\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/%CF%F0%E0%EA%F2%E8%EA%E0_(%F4%E8%E8%EE%F1%EE%F4%E8%FF))

4. Юлов В.Ф. История и философия науки. Учебное пособие [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://www.srinest.com>

Филиппова А.Б.
Использование джазовых чантов
в преподавании английского языка

МАОУ СОШ 147
(г. Челябинск)

Английский язык является, на мой взгляд, одним из самых легких мировых языков. Не просто же так 1,5 миллиарда людей в мире говорят на нем, а еще миллиард его изучает. В последнее время появилось много новых и оригинальных способов изучения английского языка, среди них — изучение языка с помощью джазовых чантов. Так на чем же основана работа этого метода?

Джазовый чант – это рифмованный текст под джазовые композиции. Некоторым преподавателям чанты могут напомнить пионерские речевки или речитативы. Данный вид обучения был придуман очень талантливым американским педагогом, композитором и джазовой певицей Каролин Грэхем (Carolyn Graham) в 1960 году. А с 1978 Кэролин начала успешную публикацию своих неординарных трудов.

Джазовые чанты являются мощным дидактическим инструментом в преподавании иностранного языка. Не удивительно, что идея использовать джаз в обучении привлекает все большее внимание как исследователей, так и учителей иностранного языка. Здесь изначально заложены механизмы, способствующие запоминанию. В них содержатся популярные речевые обороты, фразы повседневного обихода, фразеологизмы и идиомы, различные грамматические конструкции и прочие компоненты языка.

Одни из наиболее очевидных причин включения чантов в процесс обучения иностранному языку:

- быстрое запоминание и усвоение новой лексики;
- закрепление навыков произношения;
- усвоение языковых моделей путем их многократного повторения и создание мотивации через эмоциональную сопричастность.
- совершенствование слуховых навыков и умений, которые оказывают влияние на наше поведение и эмоции и положительно воздействуют на нашу мотивацию.

К тому же: все любят музыку! Использование в данном случае джазовых мелодий в аудитории - это один из способов сделать урок разнообразным, а также преподавать грамматику и расширять лексический запас очень занимательным и ненавязчивым способом.

При обучении иностранному языку чанты выполняют следующие функции:

1.развивающая (развиваются эстетические, творческие способности, музыкальный слух).

2.образовательная (формируется социально-культурная компетенция учащегося, т.к. во многих чантах отражается культура и повседневная жизнь страны изучаемого языка).

3.обучающая (совершенствуется произношение, усваивается лексика, расширяется активный и пассивный словарь ученика, идентифицируются и активизируются грамматические конструкции).

Чанты можно использовать на различных стадиях урока:

В начале урока – для:

- создания эмоционального настроя;
- фонетической зарядки;

В середине урока – для:

- аудирования;
- эмоциональной паузы;
- идентификации грамматических форм;
- закрепления лексического и грамматического материала;

В конце урока – для релаксации.

Примерная последовательность работы с джазовым чантом:

1) предварительная беседа, связанная с содержанием чанта, Установка на первое восприятие;

2) первое прослушивание - знакомство с ритмом, темпом джазового чанта;

3) предъявление печатного текста, обращая внимание на скорость произношения, интонацию, а также произношение трудных слов или же новых грамматических структур, проверка понимания содержания чанта (отработка каждой строчки чанта и перевод под руководством учителя).

4) отработка чанта, используя хлопки, музыкальные инструменты и т.д.).

5) прослушивание чанта еще раз, во время чего ученики хором читают или поют вместе с записью;

6) выполнение способствующих лучшему усвоению нового материала заданий и упражнений к чанту;

7) деление класса на 2, 3 и более группы (в зависимости от чанта), либо на пары для успешного воспроизведения чанта.

На последующих нескольких уроках достаточно повторять данный чант один-два раза, чтобы новый материал, который встретился при работе с ним, запомнился прочно и нужные речевые навыки сформировались в достаточной степени.

В дальнейшем джазовый чант может быть использован как эффективное средство закрепления и повторения нового грамматического материала.

Джазовый чант можно применять на различных этапах овладения видами речевой деятельности:

а) рецептивные упражнения:

Поиск определенных лексических единиц при прослушивании; идентификация грамматических форм в потоке речи;

б) реконструктивные упражнения:

Восстановление текста чанта; лексическое восстановление слов по теме; орфографическое восстановление; грамматическая реконструкция глагольных форм;

в) творческие упражнения:

Воспроизведение чанта, инсценировка чанта, составление своих собственных чантов.

Формы работы на уроке могут быть различными:

1. При обучении фонетике

- хоровое чтение или пение во время фонетической зарядки, обращая внимание на звуки, интонацию, темп речи;

2. При обучении лексике, грамматике

- индивидуальная форма работы: заполнение пропусков, используя частично-поисковый метод с подстановкой слов, форм артикля, глаголов;

3. При обучении говорению

- фронтальная;

- индивидуальная;

- парная;

- групповая

Я бы хотела поделиться упражнениями и приемами, которые я также использую при работе с чантами:

- “Line-by-line mingle” - построчное составление чанта. нужно сделать копию слов чанта и разрезать его по строчкам. Каждый ученик получает одну строчку и учитель дает детям задание поставить их в правильном по их мнению порядке, чтобы получился текст. После того, как дети составят свой «правильный или нет» вариант, учитель включает джазовый чант и учащиеся, слушая оригинал, либо перестраиваются либо остаются на своих местах. Когда все строчки встают на свои места, дети читают чант вслух. –

- “Picture gaps” - замена слов картинками. Учитель распечатывает слова чанта например, «Shoes and socks», заменяя нужную лексику картинками. Преподаватель включает чант еще раз и просит детей воспроизвести его.

- “Split chant” или разделенный чант. Отлично подойдет для выполнения в парах. Нужно сделать копии 2-х вариантов. В первом пропускаются, допустим, четные строчки, а во втором - нечетные. Чант включают с паузами и в это время учащиеся заполняют пропущенные строчки своей копией. Затем идет сравнение вариантов учащихся с самим чантом.

Таким образом, чтобы повысить интерес школьников к иноязычной культуре, создать благожелательную обстановку и сделать обучение ан-

глийскому языку творческим, познавательным процессом, учитель может смело использовать данный метод джазовых чантов на своих уроках.

Литература:

1. Carolyn Graham "Jazz Chants For Children", Oxford University Press
 2. Carolyn Graham "Small Talk More Jazz Chats", Oxford University Press
 3. Carolyn Graham "Grammar chants More Jazz Chats", Oxford University Press.
 4. Carolyn Graham "Jazz Chats. Fair Tales", Oxford University Press
 5. http://www.nystesol.org/pub/idiom_archive/idiom_fall2003.html
 6. Jon Chandler, Mark Stone "The Resourceful English Teacher"
 7. www.ELTNews.com "Music in the English classroom"
-

Фишер О.В.

**Культурно-исторический подход
в обучении английскому язык**

*ГБОУ СОШ №662 им. Л.М. Доватора
(г. Москва)*

В современных условиях глобализации, интеграции языков и культур перед личностью встает проблема сохранения духовных ценностей своей культуры, поэтому в содержании языкового образования необходимо выделить культурно-исторические ориентиры, готовящие к жизни в национальной культуре, соотносенные с ценностями мировой культуры. Обучение родному и иностранным языкам (родной и иноязычной культуре) должно осуществляться в рамках единого подхода в языковом образовании, определяющего единую стратегию школьного языкового образования, согласно которой обучение иностранным языкам и иноязычной культуре происходит на базе родного языка и культуры, а не наоборот.

Несмотря на то, что в современных условиях иностранные языки относятся к системе языкового образования, обучение этим языкам осуществляется на основе разных подходов, что значительно снижает эффективность развития речевой деятельности учащихся и качество языкового образования. Следовательно, актуальность темы обусловлена сложившимися противоречиями между:

- наличием вариативных подходов (коммуникативного, социокультурного, межкультурного, культурно-философского и др.) в области иноязычного образования и изучения русского языка и культуры;

- необходимостью разработки единой стратегии языкового образования (в условиях перехода общества от постиндустриального типа развития к информационному) и отсутствием педагогических исследований, посвященных культурно-историческому подходу в школьном языковом образовании;

- необходимостью развития у обучающихся в ходе изучения языков и культур речевой деятельности и информационно-коммуникативной компе-

тенции (требования государственных стандартов) и отсутствием исследований, посвященных формированию информационно-коммуникативной компетенции учащихся основной школы в рамках культурно-исторического подхода в языковом образовании (на уроках английского языка).

В современных условиях вариативности образования личностно ориентированная парадигма реализуется с помощью разных подходов: личностно ориентированного (К.А. Абульханова, Е.В. Бондаревская, Е.В. Куканова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), личностного (Н.А. Горлова, Н.К. Тихомиров, Ж.В. Чайкина и др.), личностно-деятельностного (И.А. Зимняя, И.С. Нестеренко, О.Н. Ротанова и др.), деятельностного (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, О.Б. Епишева, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Т.И. Пуденко, Ю.М. Шароватов и др.). Все подходы разработаны с позиции воспитания и развития личности учащегося в пространстве культуры в рамках отечественной культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его последователей, что дало основание говорить об их культурно-исторической направленности.

Языковое образование следует рассматривать как обучение в области всех современных (родных и неродных) языков и культур, возможность доступа к многообразию мировой культуры (с помощью средств ИКТ), изучение языка – как учебный предмет и как средство обучения другим дисциплинам, в том числе как основу билингвального обучения. Такая точка зрения на языковое образование обусловила необходимость разработки единого подхода, определяющего цель и содержание языкового образования, т.е. его стратегию. Анализ психолого-педагогической, методической литературы позволяет определить в качестве такого подхода культурно-исторический.

Основанием для данного вывода послужило следующее:

- в настоящее время существует целый ряд исследований, посвященных культурологическому обоснованию новой парадигмы образования (А.А. Веряев, И.Б. Ворожцова, Б.С. Гершунский, А.С. Запесоцкий, Л.А. Степашко, Б.Ю. Щербаков, Е.С. Юдина и др.), где главным является воспитание на общечеловеческих ценностях в соответствии с нормами и ценностями национальной культуры;

- ряд исследователей (А.С. Запесоцкий, Н.А. Горлова, Б.Ю. Щербаков) делают акцент на том, что базой культурологической (культуроцентристской, культурно-исторической) парадигмы образования следует считать культурно-историческую теорию развития личности;

- для разработки культурно-исторического подхода в языковом образовании имеется достаточно солидная методологическая база: культурно-историческая теория Л.С. Выготского и его последователей.

Культурно-исторический подход определяет, с одной стороны, культурную идентификацию в процессе обучения учащегося, его интеграцию в

пространство культуры, с другой стороны, взаимодействие с исторически обусловленной образно-знаковой реальностью культуры (семиотические артефакты: языковая и неязыковая система знаков) и реальностью предметного мира (технические артефакты). В рамках культурно-исторического подхода целесообразно рассматривать вопросы обучения языку, так как присвоение культуры возможно только в процессе освоения языка, оценка личности и деятельности личности с позиций многомерности возможна только в том случае, когда данная личность интегрирована в культуру.

Литература:

- 1.Бодягина О.Л. Языковая картина мира как отражение микрокосма человека в языке//Материалы конференции молодых ученых. Часть 1. – Барнаул, 2003
 - 2.Гак В.Г. Язык как форма самовыражения народа// Язык как средство трансляции культуры. М., 2000
 - 3.Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М., 1985
 - 4.Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб., 2001
-

Фролова О.С.

**Перевод как средство объяснение нового лексического материала
на уроке немецкого языка**

МБОУ СОШ 54 (г. Воронеж)

Вопрос о способах объяснения нового лексического материала является одним из важнейших в построении педагогического процесса обучения иностранному языку.

В методической литературе указывается, что существуют два основных способа объяснения значения незнакомых слов: переводный и беспереvodный, причем по вопросу о так называемой беспереvodной семантизации мнения расходятся. Многие авторы отрицательно относятся к применению приемов беспереvodной семантизации, считая, что она может применяться лишь в младших классах в форме предметной наглядности.

Перевод как средство объяснение нового лексического материала приобретает особое значение при осуществлении основных принципов обучения в школе. Учитель, переводя иностранный текст на родной язык, не просто заменяет слово иностранного языка соответствующим словом родного языка, а там где это целесообразно сравнивает и выявляет элементы общего и различного в изучаемом иностранном и родном языках. По сути дела, перевод является одним из лучших способов наглядного сравнения двух языковых систем, дает учащимся возможность осознать расхождения в грамматических формах русского и немецкого слова [2].

Например, *reich sein an Dat.* – быть богатым + творительный падеж, *sorgen für + Akk.* – заботиться о + предл. Пад., *der Schlitten* – ед. число – сани – мн. число [1].

Сравнение слов иностранного и родного языков помогает учащимся уяснить расхождение в средствах словообразования. При переводе сложных слов следует обратить внимание учащихся на особенности словообразования в русском и немецком языках, а именно на то, что для немецкого языка типично словосложение и этим сложным словам в русском языке очень часто соответствуют лексические словосочетания:

die Anfangsschule – начальная школа;

der Herbstmorgen – осеннее утро.

Сравнительный анализ объема значений русского и немецкого слова помогает учащимся правильно понять значение объясняемого немецкого слова и его употребление в речи.

Как правило, объем значений русского и соответствующего ему немецкого слова не совпадает.

Во-первых, совпадает лишь одно или несколько значений русского и немецкого слова:

halten – держать; *Ich halte das Buch* – я держу книгу; *eine Vorlesung halten* – читать лекцию; *sein Wort halten* – сдерживать слово.

Немецкому слову *halten* могут соответствовать слова: держать, читать, сохранять (мир), считать, останавливаться (о поезде) и др.

С другой стороны, русскому слову *держать* могут соответствовать следующие слова: держать путь – *den Weg einschlagen*; держать экзамен – *die Prüfung ablegen*; держать тетрадь – *ein Heft halten* [1].

В школе употребляются различные способы раскрытия значений слов, но перевод как способ дает возможность наилучшим образом осуществить основные принципы дидактики, способствует созданию конкретных представлений об объясняемых словах, быстрому и правильному пониманию и прочному усвоению новых слов.

Литература:

1. Гез Н.И. Объяснение новой лексики на старшей ступени обучения / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 2010. - №8. – С. 26-29.

2. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания: Уч. пособие для студ. – М.: «Академия», 2003.

Фролова О.С.
Использование пословиц и поговорок
на уроках немецкого языка

МБОУ СОШ 54 (г. Воронеж)

Использование пословиц и поговорок на урок немецкого языка сегодня – это эффективный прием поддержания интереса учащихся к учебе, повышения их активности и работоспособности на уроках, так как они помогают ввести элементы игры и соревнования в процесс овладения языком.

Многообразие пословиц и поговорок позволяет успешно включать их в учебный процесс на разных этапах урока, на всех ступенях обучения (младший, средней, старшей) с разным уровнем языковой подготовки детей [2].

Так, для отработки звуковой стороны речи вместо отдельных слов и словосочетаний, детям предлагается специально отобранные по фонетическому принципу пословицы и поговорки. Для постановки и совершенствования произношения, например твердого приступа (Knacklaut):

Anfang gut, alles gut; Ende gut, alles gut; Es ist noch nicht aller Tage Abend [1].

Например, для отработки самых трудных немецких звуков, которые отсутствуют в родном языке: Носовой звук [ŋ]:

Eine lange Schlange schlängelt sich um eine lange Stange.

Aller Anfang ist schwer [1]

Проводится как хоровая, так и индивидуальная работа. Регулярное использование на уроках пословиц, подобранных по фонетическому принципу, дает положительный результат в коррекции произносительных навыков.

Разучивая немецкие пословицы можно пояснять правила чтения (особенно на начальном этапе), когда идет развитие техники чтения. Учащиеся с большим интересом работают над произношением, повторяя звуки, если они представлены в пословицах и поговорках. Дети легко и быстро их запоминают, при этом учатся делить предложения на синтагмы, определять логическое и фразовое ударение, интонировать предложения, прочнее усваивают правила чтения [2].

Пословицы и поговорки можно широко использовать для активизации грамматических конструкций, например: степени сравнения прилагательных:

Besser spät als nie. Geben ist besser als nehmen. Gleiche Paare tanzen am besten [1].

При изучении отдельных лексических тем они служат иллюстрационным материалом, поэтому можно подобрать целую серию пословиц и поговорок для формирования продуктивных лексических навыков на

многие темы, включенные в школьную программу. Например тема «Еда»: Salz und Brot macht Wangen rot. Wie der Koch, so der Brei. Hunger ist der beste Koch [1].

От класса к классу у детей увеличивается запас выученных половиц и поговорок, поэтому можно предлагать игровые приемы с ними и творческие задания для повышения активности учащихся на уроке. Например:

1. Закончите пословицу так, чтобы слова в ней рифмовались

Alt genug und doch nicht (klug). Langes Fadchen, faules (Madchen). Heute mir, morgen (dir) [1].

2. Сформулируйте пословицу из составляющих ее частей.

4. К пословице на немецком языке подберите подходящую пословицу на русском языке.

5. Назовите пословицы по теме

Приведенные выше задания с пословицами и поговорками можно предлагать как в классе, так и во внеклассной работе – на конкурсах, викторинах, олимпиадах.

Таким образом, пословицы и поговорки являются необходимым и многофункциональным методическим средством. Обогащая словарный запас учащихся, они помогают им усвоить образный строй иностранного языка.

Литература:

1.Кожемяко В.С., Подгорная Л.И. немецкие пословицы и их русские аналоги / В.С. Кожемяко, Л.И. Подгорная. – СПб.: КАРО, 2009. – 192с.

2.Павлова Е.А. Приемы работы с пословицами на уроках английского языка / Е.А. Павлова // Иностранные языки в школе. – 2010. - № 5. – С37.

Шарбур О.В.

**Интеграционные процессы на постсоветском пространстве:
путь к Евразийскому экономическому союзу**

РУДН (г. Москва)

Развитие интеграционных процессов на постсоветском пространстве началось с создания Содружества Независимых Государств (далее СНГ) Минским соглашением от 8 декабря 1991 г. Основной правовой базой в рамках СНГ служат многосторонние и двусторонние договоры в различных сферах сотрудничества. Именно с СНГ связана дальнейшая эволюция интеграции, которая привела к появлению нескольких межгосударственных объединений на постсоветском пространстве.

Постсоветским государствам характерна разнородная интеграция, которая обуславливается разнотемным развитием. Именно поэтому 10 октября 2000 г. отдельные государства СНГ - Российская Федерация, Республика Беларусь, Республика Казахстан, Киргизская Республика, Рес-

публика Таджикистан - создали новое экономическое объединение - Евразийское экономическое сообщество (далее ЕврАзЭС) для эффективного продвижения процесса формирования сторонами ТС и Единого экономического пространства (далее ЕЭП), а также реализации других целей и задач, определенных в Соглашении о Таможенном союзе 1995 г., Договоре об углублении интеграции в экономической и гуманитарных областях 1996 г.. Договоре о Таможенном союзе и Едином экономическом пространстве 1999 г. В ст. 2 Договора об учреждении ЕврАзЭС содержится важное положение, согласно которому «ранее заключенные Договаривающимися Сторонами между собой договоры, а также решения органов управления интеграцией продолжают действовать в части, не противоречащей настоящему Договору»[1]. Кроме того, Договором об учреждении ЕврАзЭС предусмотрена преемственность созданных ранее его Сторонами органов управления интеграцией.

Подход к оценке развития интеграции на постсоветском пространстве как к разнотемпному экономическому развитию также находит свое отражение в Соглашении о формировании Единого экономического пространства от 19 сентября 2003 г., подписанном Республикой Беларусь, Республикой Казахстан, Российской Федерацией и Украиной. Стороны присоединяются к международным договорам, обеспечивающим формирование и функционирование ЕЭП по мере готовности. В Договоре о Евразийской экономической комиссии, подписанном Республикой Беларусь, Республикой Казахстан и Российской Федерацией 18 ноября 2011 г., содержится отсылка к Договору об учреждении Евразийского экономического сообщества от 10 октября 2000 г. и Договору о создании единой таможенной территории и формировании Таможенного союза от 6 октября 2007 г. (ратифицирован Российской Федерацией 27 октября 2008 г.). Таким образом, перечисленные договоры подразумевают тесную взаимосвязь межгосударственных объединений на постсоветском пространстве.

Более того, констатируя успешное функционирование Таможенного союза трех государств в рамках ЕврАзЭС, 19 октября 2011 г. Межгосударственным Советом ЕврАзЭС (высший орган ЕврАзЭС – рассматривает принципиальные вопросы Сообщества) было принято решение о вступлении в силу международных договоров, формирующих правовую основу ЕЭП, которое начало работать с 1 января 2012 г., подтвердили создание единой системы таможенно - тарифного и нетарифного регулирования внешней торговли, таможенного, ветеринарного, санитарного и фитосанитарного контроля и заявили о переходе к следующему этапу интеграционного строительства ЕЭП.

Долгосрочные цели внешнеэкономической политики России определены в Концепции внешней политики Российской Федерации, принятой 12 июля 2008 г., где основной целью внешнеэкономической политики является

ся создание условий для достижения Россией лидирующих позиций в глобальной экономике, что требует эффективного участия в мировом разделении труда. Создание евразийского экономического пространства с интеграционным ядром - ЕврАзЭС, выступает одним из направлений достижения этой цели. Развитие ЕЭП с участием России является частью укрепления ее позиций в мировой экономике. Это позволяет целенаправленно перенимать опыт других универсальных и региональных экономических объединений в целях его внедрения в развитие механизмов ТС, ЕврАзЭС, ЕЭП как связанных друг с другом интегративных объединений государств, входящих в СНГ. Как было сказано в Послании Владимира Владимировича Путина Федеральному Собранию Российской Федерации 12 декабря 2012 г. - «Мы будем идти по пути тесной интеграции. Тому примером Таможенный союз, Единое экономическое пространство России, Казахстана и Белоруссии. Это все уже работает, работает эффективно»[2].

В рамках ТС и ЕЭП уже проделано много работы, но сейчас стоит задача совершенствования и дальнейшего развития договорно - правовой базы. Эффективность реализации указанных направлений сотрудничества в рамках интегративных объединений зависит от продуманного, высококвалифицированного мониторинга правовых актов, а также слаженный правовой механизм разрешения споров между государствами-участниками этих объединений. Например, в связи с активным функционированием ТС и формированием ЕЭП, с 1 января 2012 г. Суд ЕврАзЭС действует как самостоятельный орган Евразийского экономического сообщества (раньше, согласно Соглашению от 3 марта 2004 г., Экономический Суд СНГ выполнял функции Суда ЕврАзЭС). Необходимо обеспечение экономической безопасности государств - участников, а также развитие сотрудничества в вопросах миграционной политики, обеспечение совместимости стандартов образования, развитие связей в сфере культуры.

1 января 2012 г. на постсоветском пространстве начался новый этап интеграционного строительства — Единое экономическое пространство, объединяющее Республику Беларусь, Российскую Федерацию и Республику Казахстан. Согласно актам указанного интеграционного объединения ЕЭП представляет собой пространство, состоящее из территорий Сторон, на котором функционируют однотипные механизмы регулирования экономики, основанные на рыночных принципах и применении гармонизированных правовых норм, существует единая инфраструктура и проводится согласованная налоговая политика, обеспечивающие свободное движение товаров, услуг, капитала и рабочей силы.

Дальнейшее преобразование ЕЭП возможно трансформировать в Евразийский экономический союз, который будет представлять собой сильное наднациональное объединение, способное стать одним из полюсов современного мира и при этом быть связующим мостом между Евро-

пой и Азиатско-Тихоокеанским регионом. Как сообщил в Астане 29 мая 2013 года в своем интервью первый заместитель Председателя Правительства РФ Игорь Иванович Шувалов «ЕврАзЭС будет функционировать до 1 января 2015 года. Затем все его структуры перейдут в Евразийский экономический союз»[3].

Правовую базу ЕЭП на сегодняшний день составляют 17 международных договоров, затрагивающих различные сферы жизни интеграционного объединения. Для того, чтобы эти базовые соглашения были реализованы в установленные сроки, Евразийской экономической комиссией, по последним данным, должны быть разработаны и приняты 52 нормативных правовых акта, а правительствами государств, участвующих в формировании ЕЭП, должны быть выполнены более 70 обязательных мероприятий в соответствии с установленными в них конкретными сроками. В полную силу ЕЭП должно начать функционировать с 1 января 2016г.[4].

Следует заметить, что ЕЭП на любом этапе своего формирования и функционирования открыто для присоединения других государств, разделяющих цели и принципы Союза и готовых к их реализации[5]. Так, 29 мая 2013 года в ходе заседания Высшего Евразийского экономического совета в Астане главы государств окончательно поддержали намерение Киргизии присоединиться к ТС. К концу 2013 года Киргизия должна стать полноправным участником ТС.

В заключении необходимо отметить, что основная задача, стоящая перед государствами – это создание устойчивого, целостного механизма интеграционного взаимодействия, а залогом эффективного развития интеграционных процессов на евразийском пространстве является выработка четких критериев, которым должны соответствовать страны, желающие вступить в Таможенный союз ЕврАзЭС, присоединиться к Единому экономическому пространству, а впоследствии стать странами-участницами Евразийского экономического союза.

Литература:

1.Бекашев К.А. Международное публичное право: сборник документов: в 2-х частях/ составители К.А. Бекашев, Д.К. Бекашев.- Москва: Юстицинформ, 2006 – 1329 с.

2.Стенограмма Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 12 декабря 2012 г. / Российская газета // [Электронный ресурс]/Режим доступа: www.rg.ru/2012/12/12/stenogramma-poln.html

3.Агентство международной информации «Новости – Казахстан» // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.newskaz.ru/economy/20130529/5145137.html

4.Решение совета Евразийской экономической комиссии от 15 мая 2012 г. // Официальный сайт Таможенного союза. // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.tsouz.ru

5.Собрание Законодательства РФ. 2003. № 42. Ст. 3989. Российская Федерация ратифицировала Соглашение Федеральным законом от 5 июня 2003 г. № 64 – ФЗ.

Щанкина И.В.

**Педагогическое общение, как фактор подготовки
специалистов по физической культуре
к профессиональной деятельности**

ТГУ (г. Тольятти)

В содержании профессиональной подготовки студентов института физической культуры и спорта недостаточно полно представлен такой необходимый компонент предстоящей им деятельности как педагогическое общение. Безусловно, это не может не снижать эффективность профессиональной подготовки будущих студентов как тренера, преподавателя и организатора педагогического процесса.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в институте физической культуры Тольяттинского Государственного университета. Экспериментальной базой данной части исследования явились также общеобразовательные школы г. Тольятти, где педагогическую практику проходили студенты 3 курса института физической культуры и спорта в МОУсш № 76, 84, 69.

Ведущими методами исследования работы были методы шкалирования, ранжирования, самоотчета, самоанализа, самооценки, методы математической статистики.

Мы выделили 7 шкал коммуникативных умений, разработали карту измерения коммуникативных умений и таким образом оценивали студентов (3 экспериментальные группы). Таким образом, можно проследить и измерить динамику развитости коммуникативных умений у студентов в процессе их профессиональной подготовки к деятельности управления и увидеть своеобразие этих умений на этапе их функционирования.

Из результатов шкалирования нами было замечено, что наиболее низкие показатели характеризуют следующие коммуникативные умения: умение использовать продуктивные модели общения, позволяющие поддерживать контакт с ребятами на протяжении всего урока, умение диагностировать и учитывать реакцию учащихся, передаваемую невербально, на отношение к учебному материалу; умение подать себя, подчеркнув свои достоинства; умение поддерживать в детях оптимистический настрой; владение механизмами общения: средствами педагогической коммуника-

ции. Мы полагаем, что данный факт не случаен, поскольку вышеперечисленные коммуникативные умения довольно - таки сложны и базируются на серьезной теоретической и практической основе. На наш взгляд, сложившаяся ситуация обусловлена отсутствием целенаправленной подготовки будущего специалиста-организатора к управленческому общению как компоненту его будущей профессиональной деятельности.

Из самоотчетов студентов было видно, что предложенные нами: формы (беседа, практические занятия, студия), методика взаимопроса, методы (упражнения, наблюдения, игры и пр.) и методические приемы деятельности и способствуют развитию коммуникативных умений. В ходе работы, проводимой на базе института физической культуры и спорта, было практически доказано, что изучаемая методика позволяет совершенствовать коммуникативные умения, являющиеся одним из элементов квалификационной характеристики специалиста.

Проведенное исследование, таким образом, подтвердило правильность нашего предположения о том, что основы управленческого общения являются необходимым звеном психолого-педагогической подготовки и будет способствовать качественному выполнению функций будущих специалистов в области физической культуры и спорта.

Литература:

1. Батарова Т.М. Управленческое общение учителя : монография / Т. М. Батарова; ТГУ; каф. педагогики и методики преподавания. - ТГУ. - Тольятти: ТГУ, 2007. - 128 с.

2. Щанкина И.В. Методы математической статистики в физической культуре и спорте : учеб.-метод. пособие по изучению дисциплины / И.В. Щанкина; ТГУ ; Фак. физ. культуры и спорта ; каф. "Физ. культура и спорт". - ТГУ. - Тольятти : ТГУ, 2007. - 36 с. : ил. - Библиогр.: с. 35.

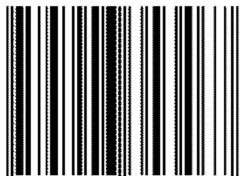
Научное издание

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

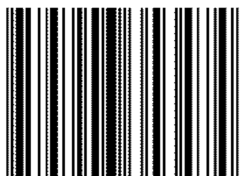
СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

по материалам
Международной научно-практической конференции
30 сентября 2013
Часть I

ISBN 978-5-906353-46-7



9 785906 353467
ISBN 978-5-906353-47-4



9 785906 353474

Подписано в печать 30.10.2013. Формат 60х84 1/16.
Гарнитура Times. Печ. л.10,0
Тираж 500 экз. Заказ № 038
Отпечатано в цифровой типографии «Буки Веди»