

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



48

2017

Часть II

16+

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 48 (182) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

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

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

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

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

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

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

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

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

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Международный редакционный совет:

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

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

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

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

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

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

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

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Кыят Эмине Лейла, *доктор экономических наук, Турция*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Федорова Мария Сергеевна, *кандидат архитектуры, г. Екатеринбург, Россия*

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

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

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

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

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственный редактор: Осянина Екатерина Игоревна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

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

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 20.12.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

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

На обложке изображена *Дамбиза Мойо* (1969 г.), экономист из Замбии, аналитик макроэкономики и глобальных мировых процессов, автор мировых бестселлеров по экономике.

Дамбиза Мойо родилась в Лусаке и по замбийским законам того времени не получила свидетельства о рождении. Свое происхождение она использует на своих выступлениях и докладах на конференциях в качестве иллюстрации, говоря о том, что «прошла весь путь, начиная от человека, которого вообще не признали родившимся, до того, кто сейчас говорит с вами с трибуны о своих экономических взглядах».

Мойо изучала химию в Университете Замбии, но степень бакалавра по химии получила в 1991 году в Американском университете, затем — степень магистра в Гарвардском университете, потом — PhD экономики в Оксфордском.

По окончании учебы она несколько лет работала во Всемирном банке, стала руководителем департамента экономических исследований и стратегии развития стран Африки. В 2010 году Мойо присоединилась к совету директоров Barclays Bank, а в 2015-м — к совету директоров компании по хранению данных Seagate Technology.

К 2015 году она побывала в более чем в 75 странах, изучив политическое, экономическое и финансовое состояние стран с формирующимся рынком. Она стала постоянным обозревателем и участником многих финансовых сетей и многона-

циональных деловых изданий, выступала на конференциях и других площадках по всему миру. Мойо писала и читала лекции на разные темы, начиная от глобальных рынков, влияния геополитики на экономику до будущего рынка труда.

Она написала три книги, которые стали бестселлерами в области экономики: «Мертвая помощь: почему помощь не работает, и как лучше для Африки», «Как был потерян Запад: пятьдесят лет недалёковидности — и суровый выбор впереди», «Победитель получает всё: Гонка Китая за ресурсы, и что она означает для мира».

Книга «Мертвая помощь...» вызвала бурную реакцию и разные оценки выдающихся деятелей. Так, если лидеры африканских стран согласились с тем, что иностранная помощь в том виде, в каком все привыкли ее видеть, действительно лишь тормозит развитие этих стран, то Билл Гейтс, прочитав ее книгу, заявил в одном из интервью, что «такие книги продвигают зло».

Её работы печатаются в таких изданиях, как Financial Times, The Economist, Wall Street Journal, The Guardian, The New York Times и других.

Опра Уинфри назвала её одним из 20 выдающихся провидцев нашего века. Дамбиза Мойо вошла в список «150 женщин, которые потрясли мир».

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЗИКА

**Емельянов А. А., Бесклеткин В. В.,
Пестеров Д. И., Вотяков А. С., Захаров А. О.,
Соснин А. С., Антоненко И. А., Коновалов И. Д.,
Бабкин В. А.**
Моделирование асинхронного двигателя
с переменными I_s — Ψ_s на выходе
интегрирующих звеньев в системе
абсолютных единиц в Simulink-Script..... 109

**Емельянов А. А., Бесклеткин В. В.,
Пестеров Д. И., Вотяков А. С., Захаров А. О.,
Соснин А. С., Антоненко И. А., Коновалов И. Д.,
Бабкин В. А.**
Моделирование асинхронного двигателя
с переменными I_s — Ψ_s на выходе
интегрирующих звеньев в системе
абсолютных единиц в Simulink..... 114

ХИМИЯ

Хохлова Е. А.
Использование качественных реакций на
анионы на внеурочных занятиях по химии
для 9 класса 125

МЕДИЦИНА

**Алимов А. И., Гладышев Е. А., Турсунов Д. К.,
Насрединов М. А., Насретдинов А. О.**
Дифференциальные особенности
в диагностике синдрома Костена
с болезнью Меньера 127

Данг Ван Хоа, Ха Ван Сен
Клинические и субклинические
особенности и результаты лечения
туберкулеза легких AFB (+) с сахарным
диабетом режимом 2SHRZ/4RHE в 74-й
Винфукской центральной больнице во
Вьетнаме..... 129

**Наджимитдинов Я. С., Мадаминов Ф.,
Мадаминов О. С.**
Значение магнитно-резонансной
томографии при лечении больных
с синдромом отечной мошонки 134

Утегалиева М. У., Климов А. В., Денисов Е. Н.
Три основные причины смертности
населения Беляевского района
Оренбургской области 137

ЭКОЛОГИЯ

Абдрахманова А. С., Собина А. Ю.
Инвазийный вид *Metcalfa pruinosa* (Say,
1830), его распространение и возможности
контроля его численности 142

**Потёмкина М. Д., Геворгян Н. Г.,
Михайлова К. Н.**
Использование энергии биомассы
Мирового океана 145

Собина А. Ю., Абдрахманова А. С.
Влияние разной степени антропогенной
нагрузки на видовой состав фитофагов
и энтомофагов плодового сада в условиях
центральной зоны Краснодарского края 148

Ульянкина И. В., Авраменко А. А.
Динамика использования возобновляемых
источников энергии в мире в период с 2005
по 2015 год 150

ПСИХОЛОГИЯ

Демидова Т. А.
«Он просто немного другой...» 154

Купчигина И. М., Недбаева К. М.
Теоретические подходы к изучению
структуры временной перспективы
в психолого-педагогических исследованиях ... 156

Новоселов И. Л.
Социально-психологические условия
преодоления коммуникативных барьеров
среди военнослужащих..... 158

Огольцова Е. Г., Лесюнина А. А., Овчаренко А. Г. Роль родителей в формировании самооценки ребёнка.....	161
Сенина В. С. Психологический статус онкобольного пациента.....	164
Федосеенков А. В., Устинов Д. В. Воля и возраст. Как в течение жизни меняется и развивается сила воли.....	168

ПЕДАГОГИКА

Ахраменко Е. В. Проект на тему «Здоровье и стресс» на уроке английского языка	171
Боброва Н. В., Домнина Е. С., Евдокимова В. В., Едакова О. А., Спицына О. Н. Театральная деятельность как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста	174
Буцкая Ж. Н. Игра как приём музыкального обучения в детском саду	176
Голубева С. В., Крылова Д. С. Использование метода «Шесть думательных шляп» Э. де Боно для формирования у младших школьников личностных результатов начального общего образования.....	178
Колесникова Л. А. Методы и приемы формирования элементарных математических представлений во второй младшей группе.....	180
Комарова О. Н., Стрункина В. А. Использование метода проектов в рамках предмета «Окружающий мир» как средство формирования у младших школьников ценностного отношения к природе	182
Логинова Л. А. Взаимодействие ДОО и семьи в процессе социализации дошкольника	184
Любашенко И. А., Козлова Л. В., Заяц О. В., Фадеева Е. В. Развитие социальной интеграции детей с тяжелой умственной отсталостью через занятия по продуктивной деятельности на примере лепки.....	187
Миненко Е. Ю., Дюбо В. А., Кошелев О. С. Психолого-андрагогическая модель, используемая при обучении курсантов	189
Миненко Е. Ю., Кошелев О. С. Психолого-андрагогический подход в формировании нравственных ориентиров курсантов	192

Нерубенко А. В. Применение видеоресурсов на уроках английского языка как инструмент формирования речевой компетенции	194
Огольцова Е. Г., Сагоякова Е. В., Кобзева Д. А. Профессионально обусловленные требования к личности педагога	196
Огородник С. И., Ситдикова О. И. Особенности профессиональной деятельности воспитателя в условиях внедрения ФГОС ДО	199
Одарченко Ю. Н. Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста	200
Офицерова Т. А., Губанихина Е. В. Обеспечение психологической безопасности образовательного процесса как условие сохранения и укрепления психологического здоровья школьников	202
Пашкина И. С. Результативность применения технологии «сторителлинг» в содружестве с экологическими методами в рамках дополнительной общеразвивающей программы «Юный эколог».....	205
Пикун А. Г. Игровые технологии как здоровьесберегающий фактор в обучении и развитии детей с ОВЗ	208
Позднякова Ж. С. Использование активных методов обучения в формировании готовности к оценочной деятельности	210
Симачкова Т. С. Проблема управления качеством образования начальной школы	212
Ткачёва Е. В. Использование разноуровневых и разнотемповых заданий для рационального распределения учебной нагрузки на уроках среди воспитанников филиала НВМУ (Севастопольское президентское кадетское училище)	214
Юденкова И. В., Дёрова Е. Н. Формирование управленческой культуры педагога образовательной организации.....	216
Юзбашян Х. Г. Армянская национальная борьба «кох» как спортивно-культурное явление и эффективное средство формирования личности (на примере Джавахского региона).....	219

ФИЗИКА

Моделирование асинхронного двигателя с переменными I_s — Ψ_s на выходе интегрирующих звеньев в системе абсолютных единиц в Simulink-Script

Емельянов Александр Александрович, доцент;
 Бескеткин Виктор Викторович, ассистент;
 Пестеров Дмитрий Ильич, студент;
 Вотяков Александр Сергеевич, студент;
 Захаров Александр Олегович, студент;
 Соснин Александр Сергеевич, студент;
 Антоненко Илья Александрович, студент;
 Коновалов Илья Дмитриевич, студент;
 Бабкин Виталий Андреевич, студент

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Данная работа является продолжением статьи [1], в которой проекции векторов \vec{I}_s и $\vec{\Psi}_s$ были получены на выходе апериодических звеньев. В этой статье проекции векторов \vec{I}_s и $\vec{\Psi}_s$ выведены на основе интегрирующих звеньев. Приведем уравнение для расчета тока I_{Sx} по оси (+1) из работы [1]:

$$0 = \frac{R_{Rk}}{L_m} \cdot \Psi_{Sx} - \frac{R_{Rk}}{k_s} \cdot I_{Sx} + \frac{1}{k_r} \cdot U_{Sx} - \frac{R_S}{k_r} \cdot I_{Sx} + \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega_k \cdot \Psi_{Sy}) - L_{\sigma\alpha} \cdot (I_{Sx} \cdot s) - \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega_k \cdot \Psi_{Sy}) + \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega \cdot z_p \cdot \Psi_{Sy}) + L_{\sigma\alpha} \cdot (\Omega_k - \Omega \cdot z_p) \cdot I_{Sy}$$

Перенесем $L_{\sigma\alpha} \cdot (I_{Sx} \cdot s)$ в левую часть:

$$L_{\sigma\alpha} \cdot I_{Sx} \cdot s = \frac{R_{Rk}}{L_m} \cdot \Psi_{Sx} - \underbrace{\left(\frac{R_{Rk}}{k_s} + \frac{R_S}{k_r} \right)}_{R_{S2}} \cdot I_{Sx} + \frac{1}{k_r} \cdot U_{Sx} + \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega \cdot z_p \cdot \Psi_{Sy}) + L_{\sigma\alpha} \cdot (\Omega_k - \Omega \cdot z_p) \cdot I_{Sy}$$

Обозначим $\frac{R_{Rk}}{k_s} + \frac{R_S}{k_r} = R_{S2}$.

Тогда ток I_{Sx} определится в следующем виде:

$$I_{Sx} = \left[\underbrace{\frac{R_{Rk}}{L_m} \cdot \Psi_{Sx}}_2 - \underbrace{R_{S2} \cdot I_{Sx}}_1 + \underbrace{\frac{1}{k_r} \cdot U_{Sx}}_3 + \underbrace{\frac{1}{k_r} \cdot (\Omega \cdot z_p \cdot \Psi_{Sy})}_5 + \underbrace{L_{\sigma\alpha} \cdot (\Omega_k - \Omega \cdot z_p) \cdot I_{Sy}}_4 \right] \cdot \frac{1}{L_{\sigma\alpha}} \cdot \frac{1}{s}$$

Структурная схема для определения проекции статорного тока I_{Sx} на ось (+1) приведена на рис. 1.

Аналогично приведем уравнение для расчета тока I_{Sy} по оси (+j) из работы [1]:

$$0 = \frac{R_{Rk}}{L_m} \cdot \Psi_{Sy} - \frac{R_{Rk}}{k_s} \cdot I_{Sy} + \frac{1}{k_r} \cdot U_{Sy} - \frac{R_S}{k_r} \cdot I_{Sy} - \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega_k \cdot \Psi_{Sx}) - L_{\sigma\alpha} \cdot (I_{Sy} \cdot s) + \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega_k \cdot \Psi_{Sx}) - \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega \cdot z_p \cdot \Psi_{Sx}) - L_{\sigma\alpha} \cdot (\Omega_k - \Omega \cdot z_p) \cdot I_{Sx}$$

Перенесем $L_{\sigma\alpha} \cdot (I_{Sy} \cdot s)$ в левую часть:

$$L_{\sigma\alpha} \cdot I_{Sy} \cdot s = \frac{R_{Rk}}{L_m} \cdot \Psi_{Sy} - \underbrace{\left(\frac{R_{Rk}}{k_s} + \frac{R_S}{k_r} \right)}_{R_{S2}} \cdot I_{Sy} + \frac{1}{k_r} \cdot U_{Sy} - \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega \cdot z_p \cdot \Psi_{Sx}) - L_{\sigma\alpha} \cdot (\Omega_k - \Omega \cdot z_p) \cdot I_{Sx}$$

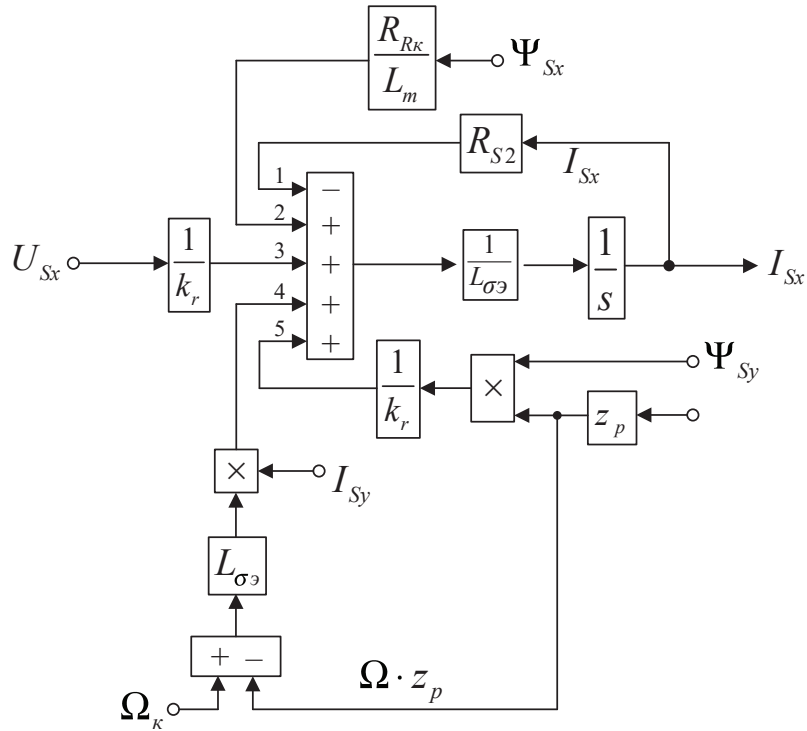


Рис. 1. Структурная схема проекции статорного тока I_{Sx} на ось (+1)

Определим ток I_{Sy} :

$$I_{Sy} = \left[\underbrace{\frac{R_{R\kappa}}{L_m} \cdot \Psi_{Sy}}_4 - \underbrace{R_{S2} \cdot I_{Sy}}_5 + \underbrace{\frac{1}{k_r} \cdot U_{Sy}}_3 - \underbrace{\frac{1}{k_r} \cdot (\Omega \cdot z_p \cdot \Psi_{Sx})}_1 - \underbrace{L_{\sigma\Delta} \cdot (\Omega_\kappa - \Omega \cdot z_p) \cdot I_{Sx}}_2 \right] \cdot \frac{1}{L_{\sigma\Delta}} \cdot \frac{1}{s}$$

Структурная схема для определения проекции статорного тока I_{Sy} на ось (+j) приведена на рис. 2.

Из уравнения (1') работы [1] по оси (+1) выразим Ψ_{Sx} :

$$U_{Sx} = R_S \cdot I_{Sx} + \Psi_{Sx} \cdot s - \Omega_\kappa \cdot \Psi_{Sy};$$

$$\Psi_{Sx} \cdot s = U_{Sx} - R_S \cdot I_{Sx} + \Omega_\kappa \cdot \Psi_{Sy};$$

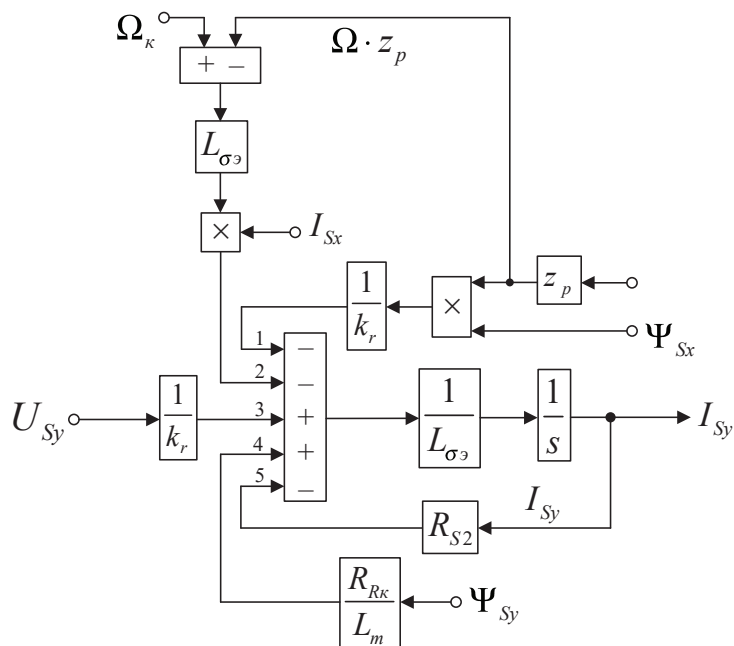


Рис. 2. Структурная схема проекции статорного тока I_{Sy} на ось (+j)

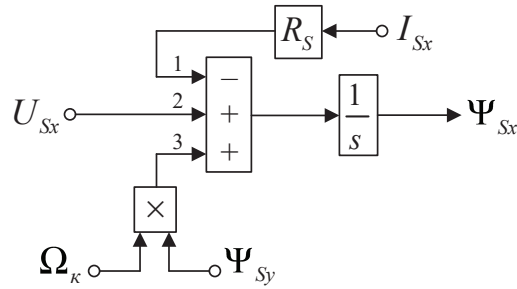


Рис. 3. Структурная схема проекции потокоцепления Ψ_{Sx} на ось (+1)

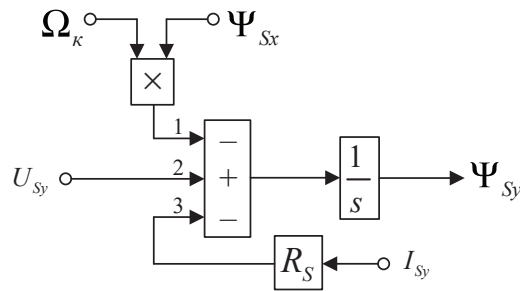


Рис. 4. Структурная схема проекции потокоцепления Ψ_{Sy} на ось (+j)

$$\Psi_{Sx} = \left[\underbrace{U_{Sx}}_2 - \underbrace{R_S \cdot I_{Sx}}_1 + \underbrace{\Omega_k \cdot \Psi_{Sy}}_3 \right] \cdot \frac{1}{s}$$

Структурная схема для определения проекции потокоцепления Ψ_{Sx} на ось (+1) приведена на рис. 3. Из уравнения (1") работы [1] по оси (+j) выразим Ψ_{Sy} :

$$U_{Sy} = R_S \cdot I_{Sy} + \Psi_{Sy} \cdot s + \Omega_k \cdot \Psi_{Sx};$$

$$\Psi_{Sy} = \left[\underbrace{U_{Sy}}_2 - \underbrace{R_S \cdot I_{Sy}}_3 - \underbrace{\Omega_k \cdot \Psi_{Sx}}_1 \right] \cdot \frac{1}{s}$$

Структурная схема для определения проекции потокоцепления Ψ_{Sy} на ось (+j) приведена на рис. 4. На рис. 5 представлена структурная схема для реализации уравнения электромагнитного момента:

$$M = \frac{3}{2} \cdot z_p \cdot (\Psi_{Sx} \cdot I_{Sy} - \Psi_{Sy} \cdot I_{Sx}).$$

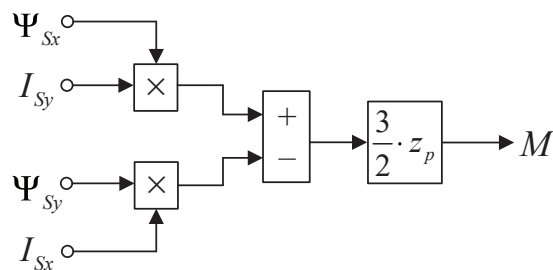


Рис. 5. Математическая модель определения электромагнитного момента M

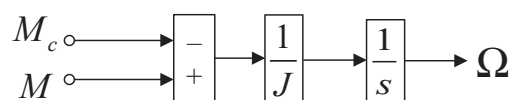


Рис. 6. Математическая модель уравнения движения

Из уравнения движения выразим механическую угловую скорость вращения вала двигателя (рис. 6).

$$M - M_c = J \cdot s \cdot \Omega;$$

$$\Omega = (M - M_c) \cdot \frac{1}{J} \cdot \frac{1}{s}.$$

Математическая модель асинхронного двигателя с короткозамкнутым ротором с переменными $I_s - \Psi_s$ на выходе интегрирующих звеньев в системе абсолютных единиц приведена на рис. 7. Параметры асинхронного двигателя рассмотрены в работах [2] и [3].

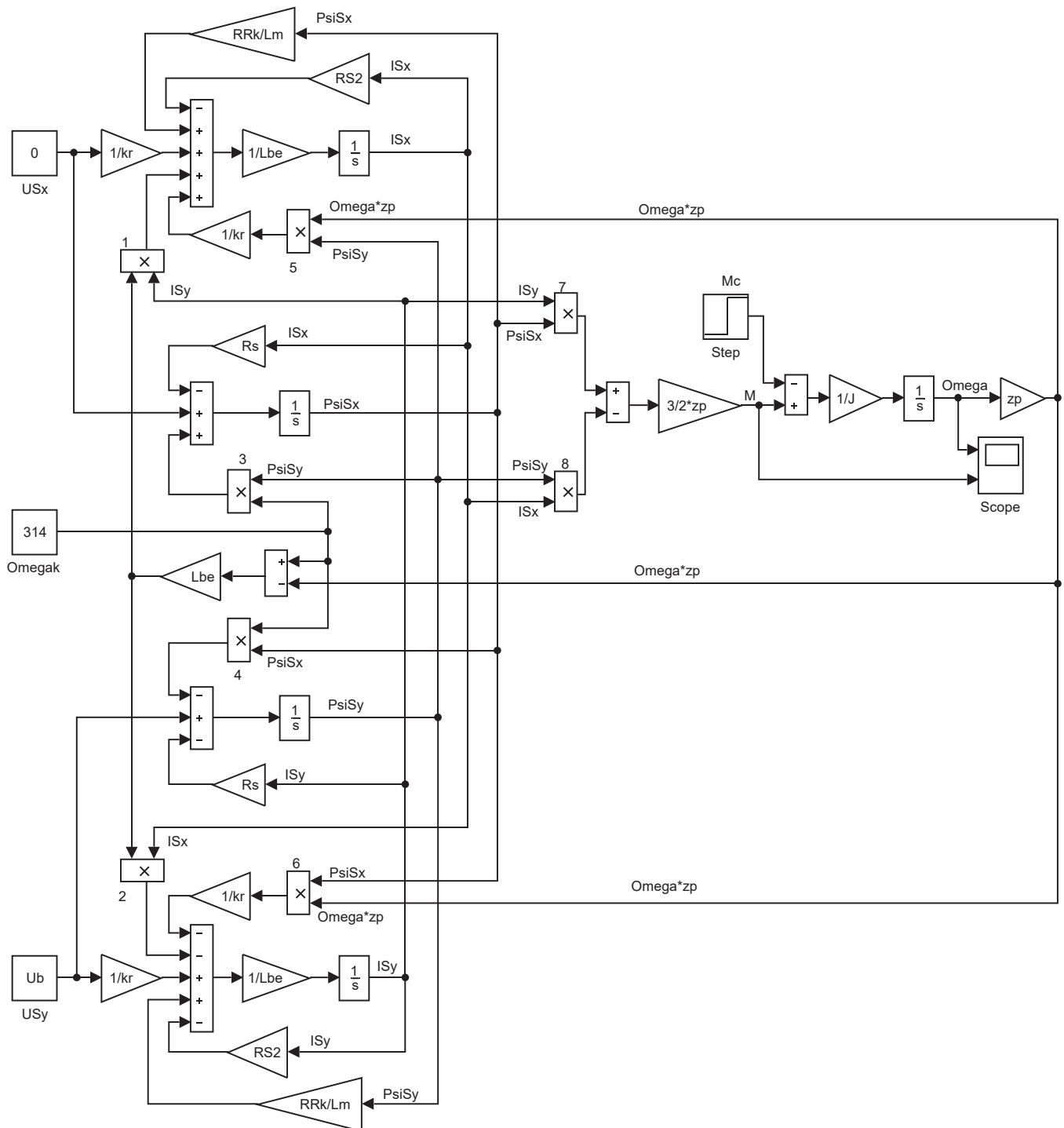


Рис. 7. Математическая модель асинхронного двигателя с переменными $I_s - \Psi_s$ на выходе интегрирующих звеньев в системе абсолютных единиц

Расчет параметров производим в Script:

```

PN=320000;           Xm=4.552;           lm=Xm/Zb;
UsN=380;             J=28;             Lm=lm*Lb;
IsN=324;             Ub=sqrt(2)*UsN;         betaN=(Omega0N-OmegaN)/Omega0N;
fN=50;              Ib=sqrt(2)*IsN;         ks=lm/(lm+lbs);
Omega0N=104.7;      OmegasN=2*pi*fN;         kr=lm/(lm+lbr);
OmegaN=102.83;     Omegab=OmegasN;         lbe=lbs+lbr+lbs*lbr*lm^(-1);
nN=0.944;          Zb=Ub/Ib;             Lbe=lbe*Lb;
cos_phiN=0.92;     Psib=Ub/Omegab;        roN=0.9962;
zp=3;              Lb=Psib/Ib;           rrk=roN*betaN;
Rs=0.0178;         rs=Rs/Zb;            RRk=rrk*Zb;
Xs=0.118;          lbs=Xs/Zb;           RS2=RRk/ks+Rs/kr;
Rr=0.0194;         rr=Rr/Zb;
Xr=0.123;          lbr=Xr/Zb;
    
```

Результаты моделирования асинхронного двигателя представлены на рис. 8.

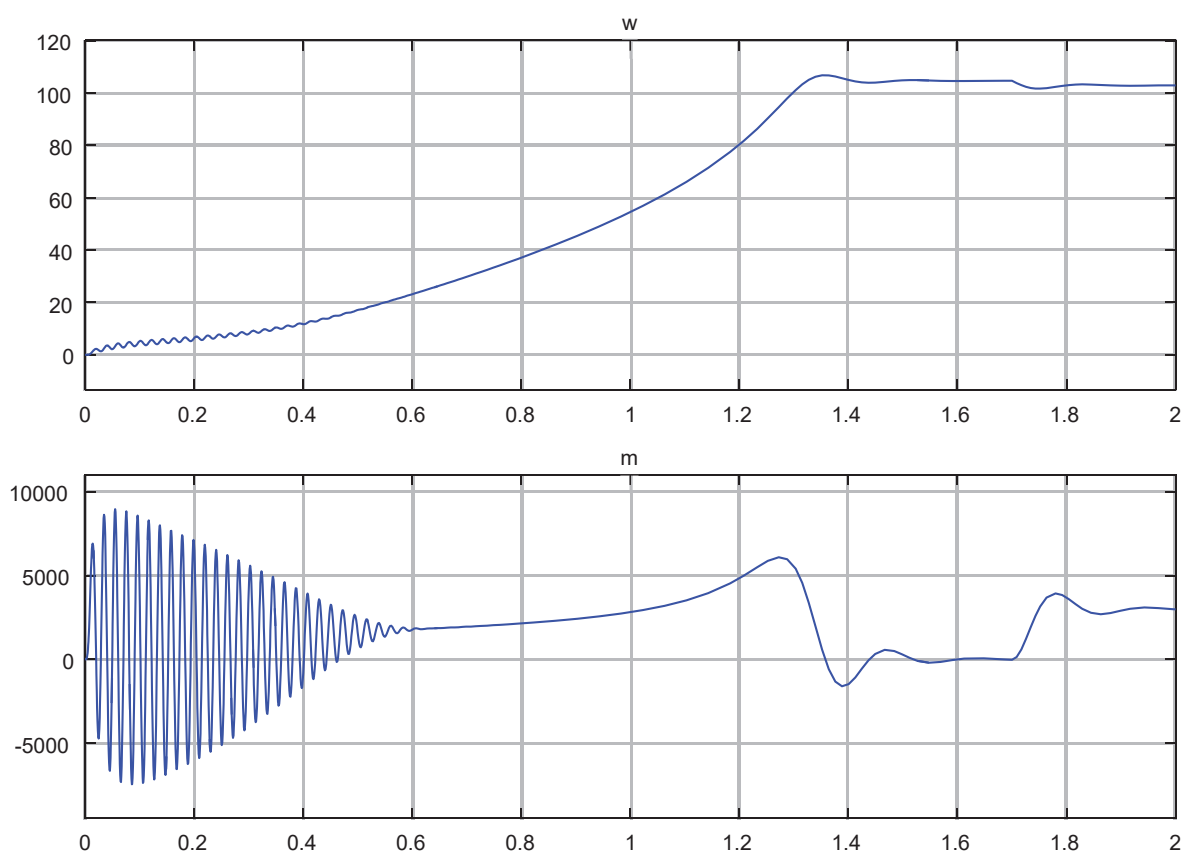


Рис. 8. Графики скорости и момента

Литература:

1. Емельянов А.А., Бесклеткин В.В., Пестеров Д.И., Захаров А.О., Соснин А.С., Антоненко И.А., Коновалов И.Д., Бабкин В.А. Моделирование асинхронного двигателя с переменными $I_s - \Psi_s$ на выходе аperiodических звеньев в системе абсолютных единиц в Simulink-Script // Молодой ученый. — 2017. — № 47.
2. Шрейнер Р.Т. Математическое моделирование электроприводов переменного тока с полупроводниковыми преобразователями частоты. — Екатеринбург: УРО РАН, 2000. — 654 с.
3. Шрейнер Р.Т. Электромеханические и тепловые режимы асинхронных двигателей в системах частотного управления: учеб. пособие / Р.Т. Шрейнер, А.В. Костылев, В.К. Кривояз, С.И. Шилин. Под ред. проф.д.т.н. Р.Т. Шрейнера. — Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.—пед. ун-т», 2008. — 361 с.

Моделирование асинхронного двигателя с переменными I_s — Ψ_s на выходе интегрирующих звеньев в системе абсолютных единиц в Simulink

Емельянов Александр Александрович, доцент;

Бесклеткин Виктор Викторович, ассистент;

Пестеров Дмитрий Ильич, студент;

Вотяков Александр Сергеевич, студент;

Захаров Александр Олегович, студент;

Соснин Александр Сергеевич, студент;

Антоненко Илья Александрович, студент;

Коновалов Илья Дмитриевич, студент;

Бабкин Виталий Андреевич, студент.

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Данная работа является продолжением статьи [1]. Проекция векторов \vec{I}_s и $\vec{\Psi}_s$ выведены на основе интегрирующих звеньев с моделированием в Simulink.

В работе [1] было получено следующее уравнение для расчета I_{Sx} в Simulink-Script:

$$0 = \frac{R_{Rk}}{L_m} \cdot \Psi_{Sx} - \frac{R_{Rk}}{k_s} \cdot I_{Sx} + \frac{1}{k_r} \cdot U_{Sx} - \frac{R_s}{k_r} \cdot I_{Sx} + \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega_\kappa \cdot \Psi_{Sy}) - L_{\sigma 3} \cdot (I_{Sx} \cdot s) - \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega_\kappa \cdot \Psi_{Sy}) + \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega \cdot z_p \cdot \Psi_{Sy}) + L_{\sigma 3} \cdot (\Omega_\kappa - \Omega \cdot z_p) \cdot I_{Sy}.$$

Перенесем $L_{\sigma 3} \cdot (I_{Sx} \cdot s)$ в левую часть:

$$L_{\sigma 3} \cdot I_{Sx} \cdot s = \frac{R_{Rk}}{L_m} \cdot \Psi_{Sx} - \underbrace{\left(\frac{R_{Rk}}{k_s} + \frac{R_s}{k_r} \right)}_{R_{S2}} \cdot I_{Sx} + \frac{1}{k_r} \cdot U_{Sx} + \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega \cdot z_p \cdot \Psi_{Sy}) + L_{\sigma 3} \cdot (\Omega_\kappa - \Omega \cdot z_p) \cdot I_{Sy}.$$

Обозначим:

$$\frac{R_{Rk}}{k_s} + \frac{R_s}{k_r} = R_{S2}.$$

Определим ток I_{Sx} :

$$I_{Sx} = \left[\underbrace{\frac{R_{Rk}}{L_m} \cdot \Psi_{Sx}}_2 - \underbrace{R_{S2} \cdot I_{Sx}}_1 + \underbrace{\frac{1}{k_r} \cdot U_{Sx}}_4 + \underbrace{\frac{1}{k_r} \cdot (\Omega \cdot z_p \cdot \Psi_{Sy})}_3 + \underbrace{L_{\sigma 3} \cdot (\Omega_\kappa - \Omega \cdot z_p) \cdot I_{Sy}}_5 \right] \cdot \frac{1}{L_{\sigma 3}} \cdot \frac{1}{s}.$$

Структурная схема для определения тока I_{Sx} представлена на рис. 1.

Трансформируем структурную схему на рис. 1 в оболочку, позволяющую производить расчет коэффициентов в отдельном блоке Subsystem. Для этого установим блоки перемножения, к которым подведены сигналы с результатами расчетов в Simulink, как показано на рис. 2.

Произведем аналогичную трансформацию при определении тока I_{Sy} . В работе [1] получено следующее уравнение:

$$0 = \frac{R_{Rk}}{L_m} \cdot \Psi_{Sy} - \frac{R_{Rk}}{k_s} \cdot I_{Sy} + \frac{1}{k_r} \cdot U_{Sy} - \frac{R_s}{k_r} \cdot I_{Sy} - \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega_\kappa \cdot \Psi_{Sx}) - L_{\sigma 3} \cdot (I_{Sy} \cdot s) + \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega_\kappa \cdot \Psi_{Sx}) - \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega \cdot z_p \cdot \Psi_{Sx}) - L_{\sigma 3} \cdot (\Omega_\kappa - \Omega \cdot z_p) \cdot I_{Sx}.$$

Перенесем $L_{\sigma 3} \cdot (I_{Sy} \cdot s)$ в левую часть:

$$L_{\sigma 3} \cdot I_{Sy} \cdot s = \frac{R_{Rk}}{L_m} \cdot \Psi_{Sy} - \underbrace{\left(\frac{R_{Rk}}{k_s} + \frac{R_s}{k_r} \right)}_{R_{S2}} \cdot I_{Sy} + \frac{1}{k_r} \cdot U_{Sy} - \frac{1}{k_r} \cdot (\Omega \cdot z_p \cdot \Psi_{Sx}) - L_{\sigma 3} \cdot (\Omega_\kappa - \Omega \cdot z_p) \cdot I_{Sx}.$$

Определим ток I_{Sy} :

$$I_{Sy} = \left[\underbrace{\frac{R_{Rk}}{L_m} \cdot \Psi_{Sy}}_4 - \underbrace{R_{S2} \cdot I_{Sy}}_5 + \underbrace{\frac{1}{k_r} \cdot U_{Sy}}_2 - \underbrace{\frac{1}{k_r} \cdot (\Omega \cdot z_p \cdot \Psi_{Sx})}_3 - \underbrace{L_{\sigma 3} \cdot (\Omega_\kappa - \Omega \cdot z_p) \cdot I_{Sx}}_1 \right] \cdot \frac{1}{L_{\sigma 3}} \cdot \frac{1}{s}.$$

Структурная схема для определения тока I_{Sy} приведена на рис. 3.

Расчет коэффициентов будем производить в отдельном блоке Subsystem, поэтому вносим в структурную схему на рис. 3 блоки перемножения (рис. 4).

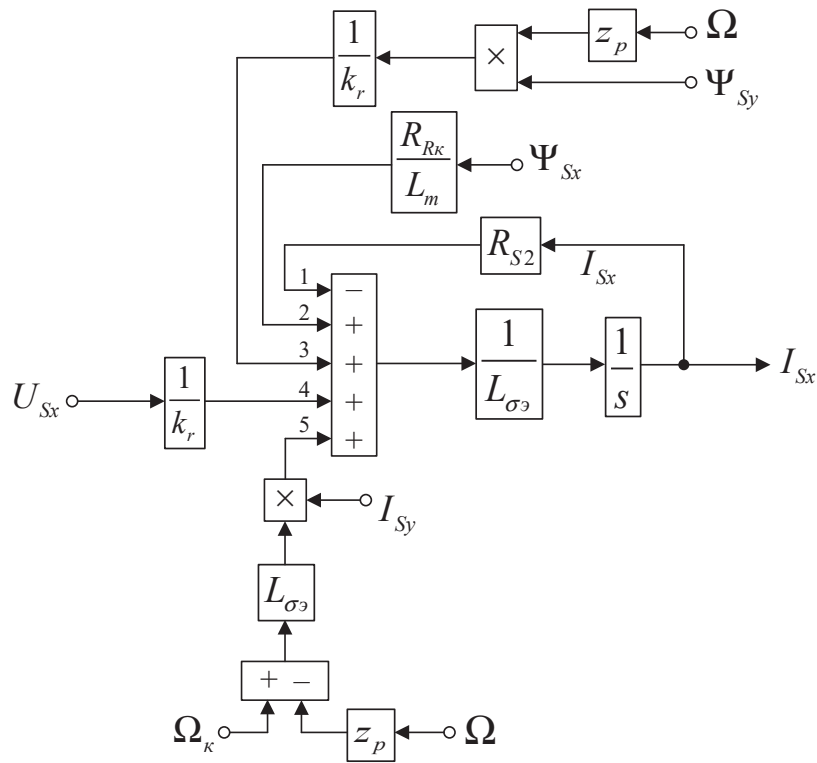


Рис. 1. Структурная схема для определения тока I_{Sx} в Script-Simulink

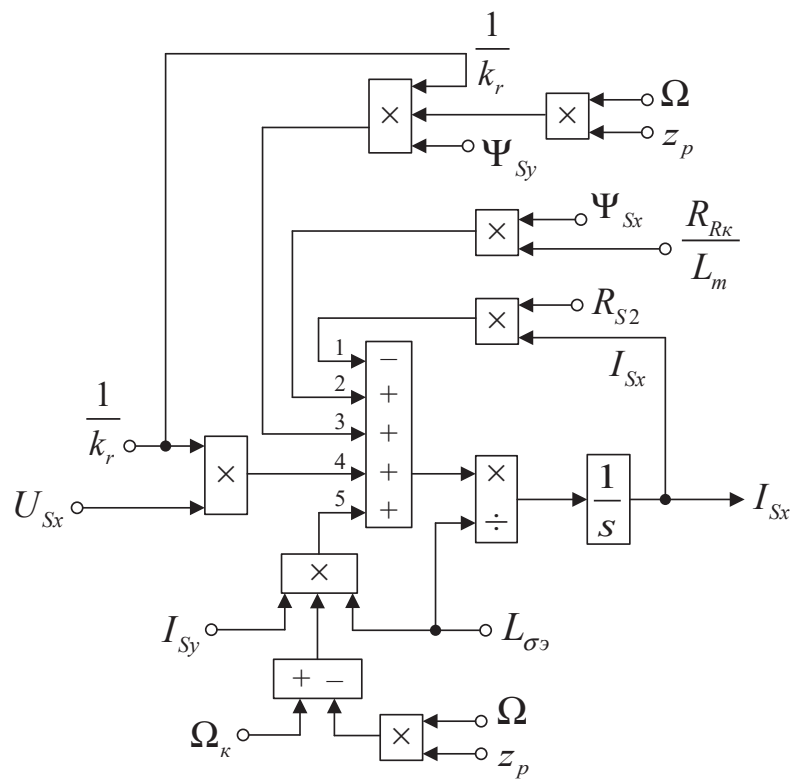


Рис. 2. Структурная схема для определения I_{Sx} в Simulink

Определим потокосцепление Ψ_{Sx} из уравнения (1') работы [1]:

$$U_{Sx} = R_S \cdot I_{Sx} + \Psi_{Sx} \cdot s - \Omega_k \cdot \Psi_{Sy};$$

$$\Psi_{Sx} \cdot s = U_{Sx} - R_S \cdot I_{Sx} + \Omega_k \cdot \Psi_{Sy};$$

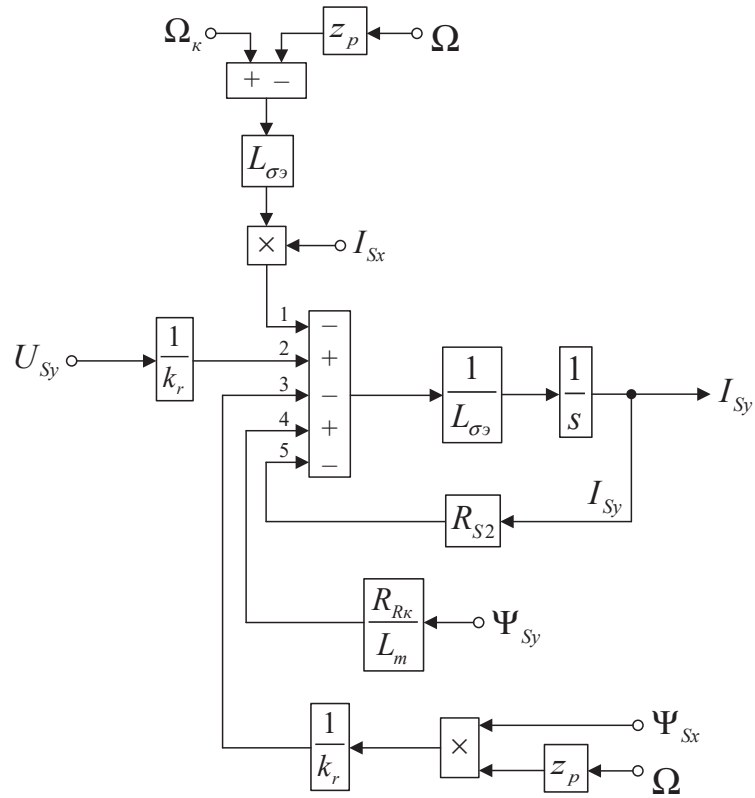


Рис. 3. Структурная схема для определения тока I_{Sy} в Script-Simulink

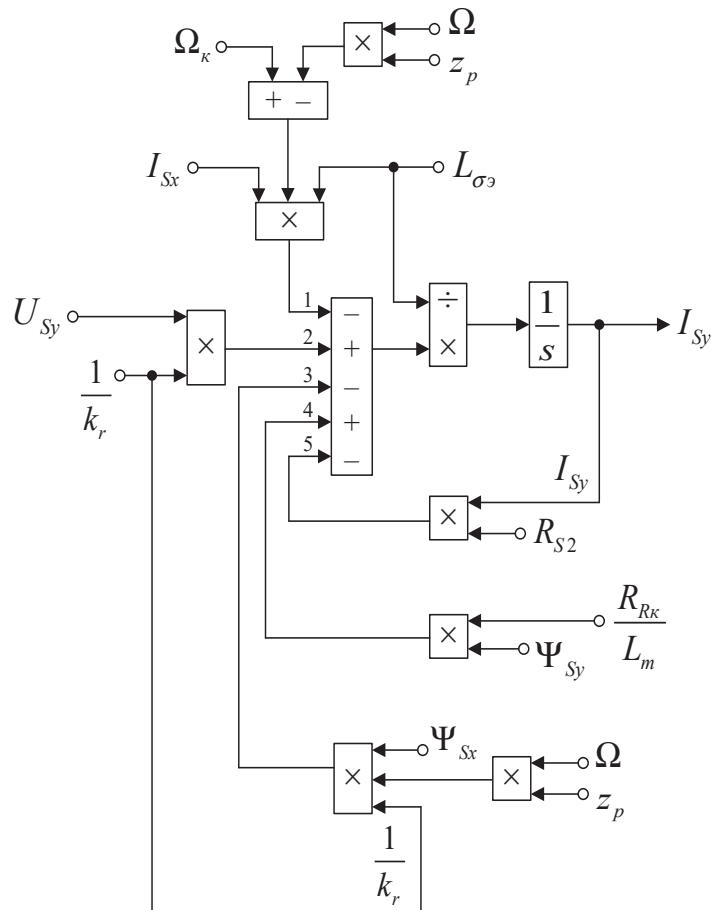


Рис. 4. Структурная схема для определения I_{Sy} в Simulink

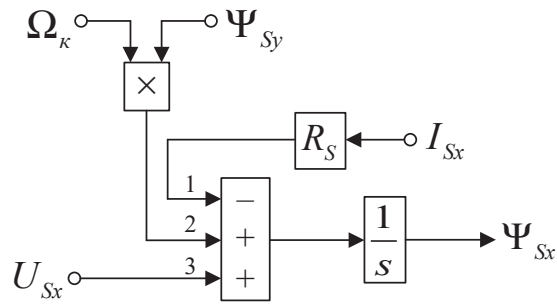


Рис. 5. Структурная схема для определения потокосцепления Ψ_{Sx} в Script-Simulink

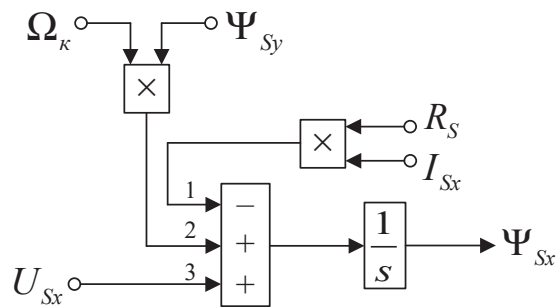


Рис. 6. Структурная схема для определения Ψ_{Sx} в Simulink

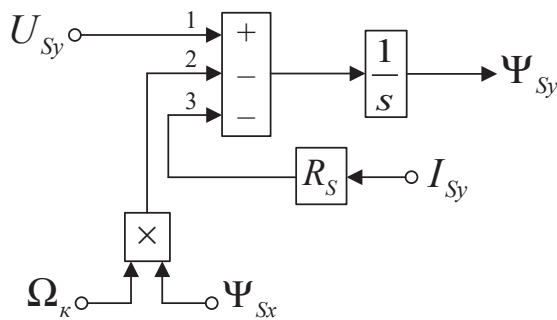


Рис. 7. Структурная схема для определения потокосцепления Ψ_{Sy} в Script-Simulink

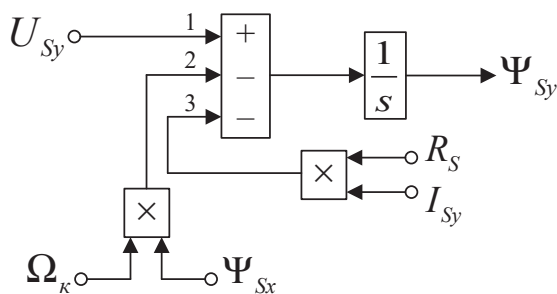


Рис. 8. Структурная схема для определения Ψ_{Sy} в Simulink

$$\Psi_{Sx} = \left[\underbrace{U_{Sx}}_3 - \underbrace{R_S \cdot I_{Sx}}_1 + \underbrace{\Omega_\kappa \cdot \Psi_{Sy}}_2 \right] \cdot \frac{1}{s}$$

Структурная схема для определения потокосцепления Ψ_{Sx} приведена на рис. 5. Подготовим эту схему для расчета в Simulink (рис. 6).

Аналогично определим потокосцепление Ψ_{Sy} из уравнения (1'') работы [1]:

$$U_{Sy} = R_S \cdot I_{Sy} + \Psi_{Sy} \cdot s + \Omega_k \cdot \Psi_{Sx};$$

$$\Psi_{Sy} \cdot s = U_{Sy} - R_S \cdot I_{Sy} - \Omega_k \cdot \Psi_{Sx};$$

$$\Psi_{Sy} = \left[\underbrace{U_{Sy}}_1 - \underbrace{R_S \cdot I_{Sy}}_3 - \underbrace{\Omega_k \cdot \Psi_{Sx}}_2 \right] \cdot \frac{1}{s}.$$

Структурная схема для определения потокосцепления Ψ_{Sy} приведена на рис. 7.

Схема для расчета Ψ_{Sy} в Simulink представлена на рис. 8.

На рис. 9 представлена структурная схема для реализации уравнения электромагнитного момента в Simulink.

$$M = \frac{3}{2} \cdot z_p \cdot (\Psi_{Sx} \cdot I_{Sy} - \Psi_{Sy} \cdot I_{Sx}).$$

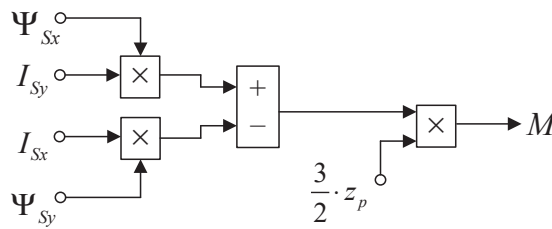


Рис. 9. Математическая модель определения электромагнитного момента M в Simulink

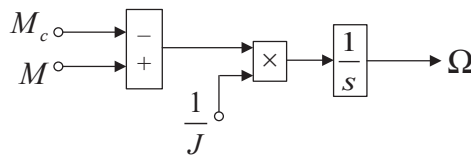


Рис. 10. Математическая модель уравнения движения в Simulink

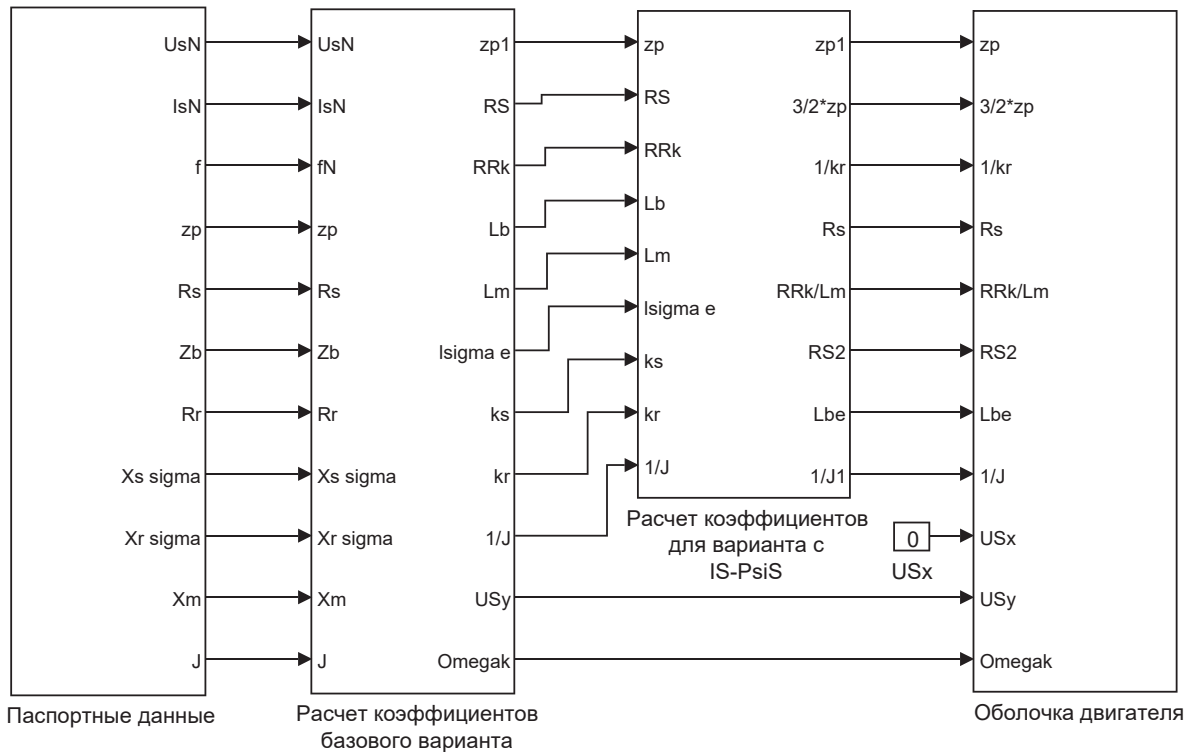


Рис. 11. Общая схема математической модели асинхронного двигателя с переменными $I_s - \Psi_s$ на выходе интегрирующих звеньев в системе абсолютных единиц в Simulink

$$M = \frac{3}{2} \cdot z_p \cdot (\Psi_{Sx} \cdot I_{Sy} - \Psi_{Sy} \cdot I_{Sx}).$$

Из уравнения движения выразим механическую угловую скорость вращения вала двигателя (рис. 10).

$$M - M_c = J \cdot s \cdot \Omega;$$

$$\Omega = (M - M_c) \cdot \frac{1}{J} \cdot \frac{1}{s}.$$

Математическая модель асинхронного двигателя с короткозамкнутым ротором с переменными $I_s - \Psi_s$ на выходе интегрирующих звеньев в системе абсолютных единиц в Simulink дана на рис. 11, ..., 15.

Эту же схему можно представить в более компактной форме с использованием блоков Goto и From (рис. 16) и отдельных субблоков с расчетами токов и потокоцеплений, приведенных на рис. 17 и 18.

Результаты моделирования асинхронного двигателя представлены на рис. 19.

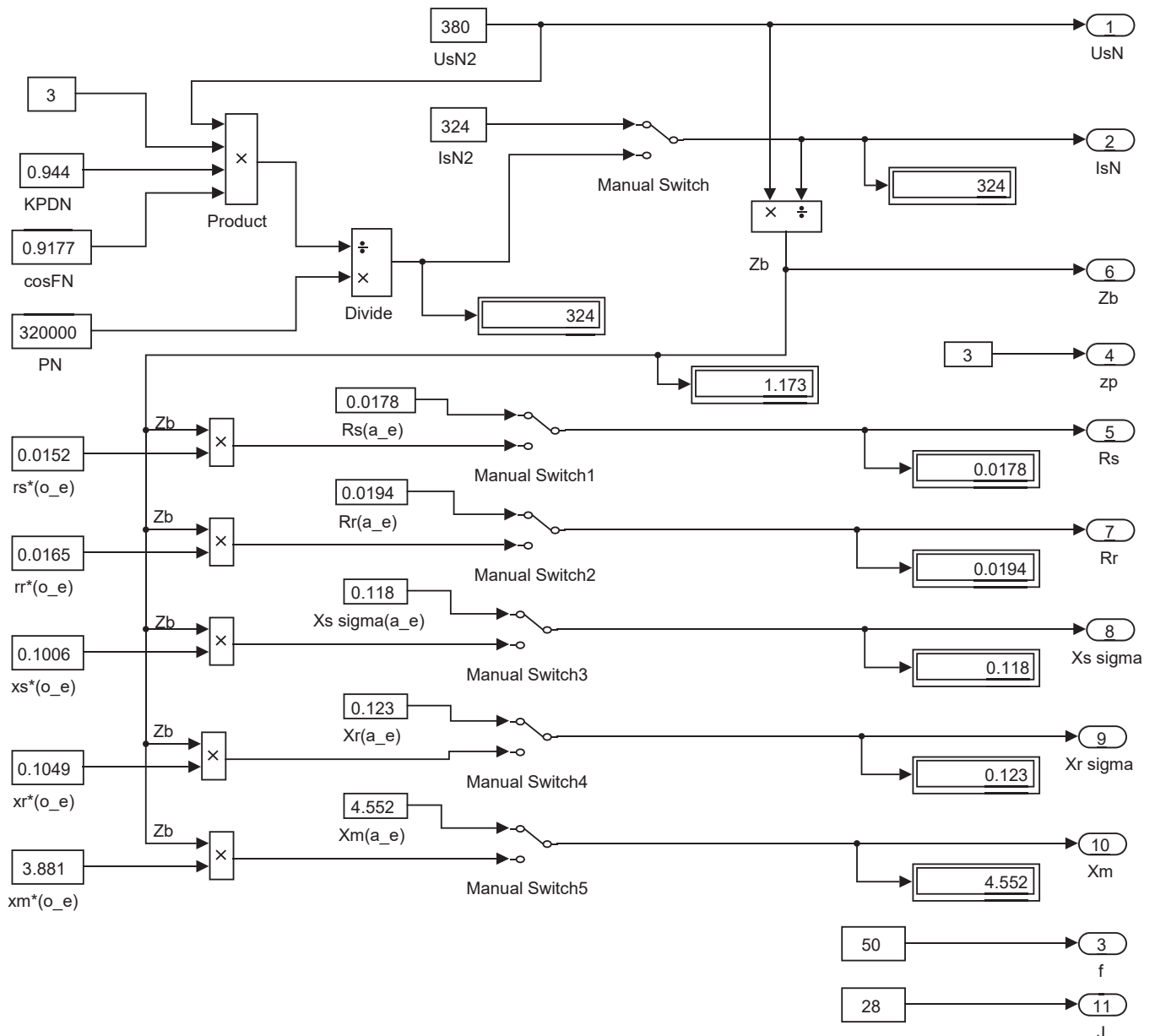


Рис. 12. Паспортные данные

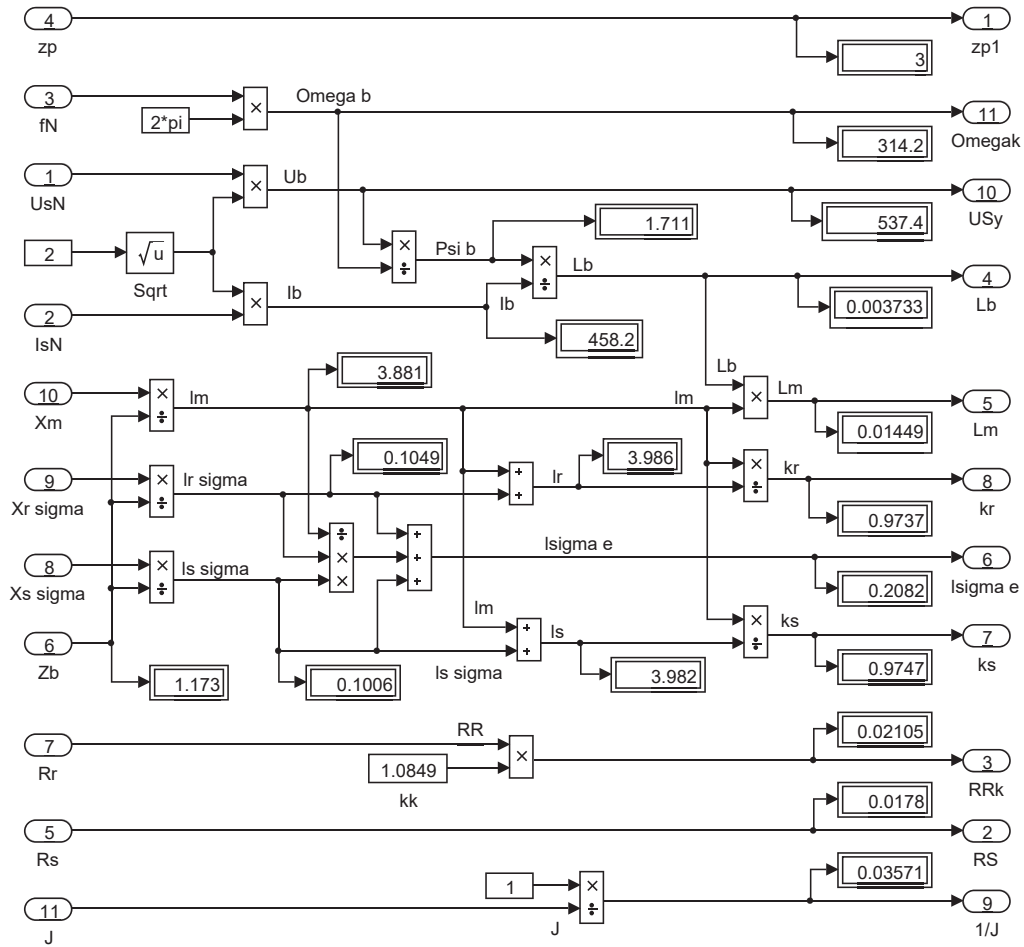


Рис. 13. Расчет коэффициентов базового варианта

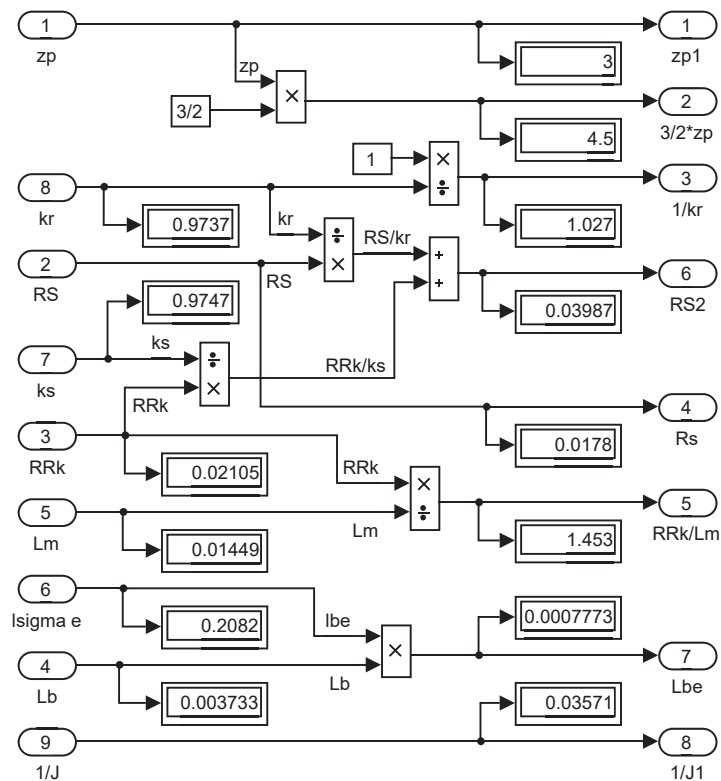


Рис. 14. Расчет коэффициентов для варианта с переменными $I_s - \Psi_s$

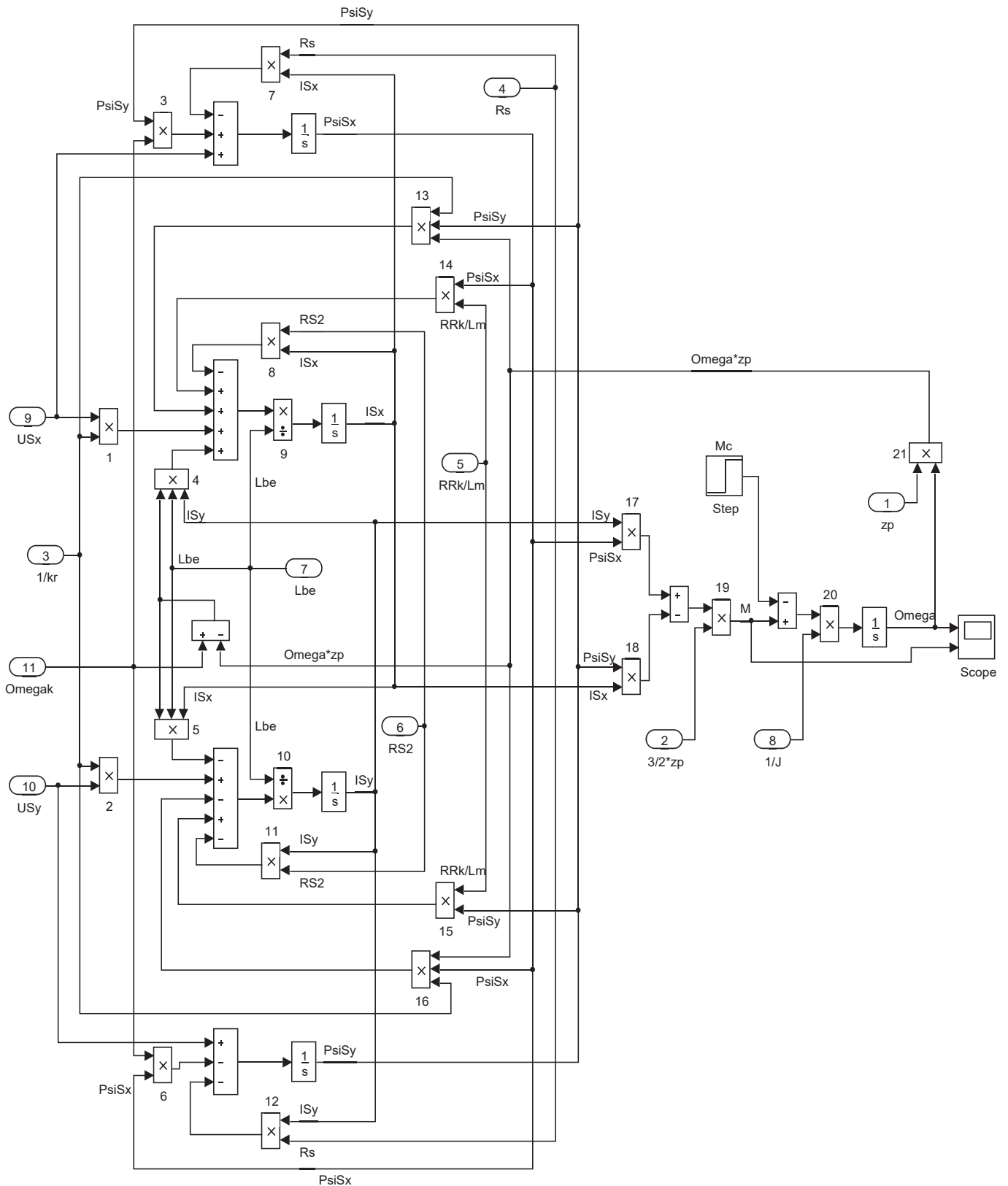


Рис. 15. Оболочка модели асинхронного двигателя с переменными $I_s - \Psi_s$ на выходе интегрирующих звеньев в системе абсолютных единиц в Simulink

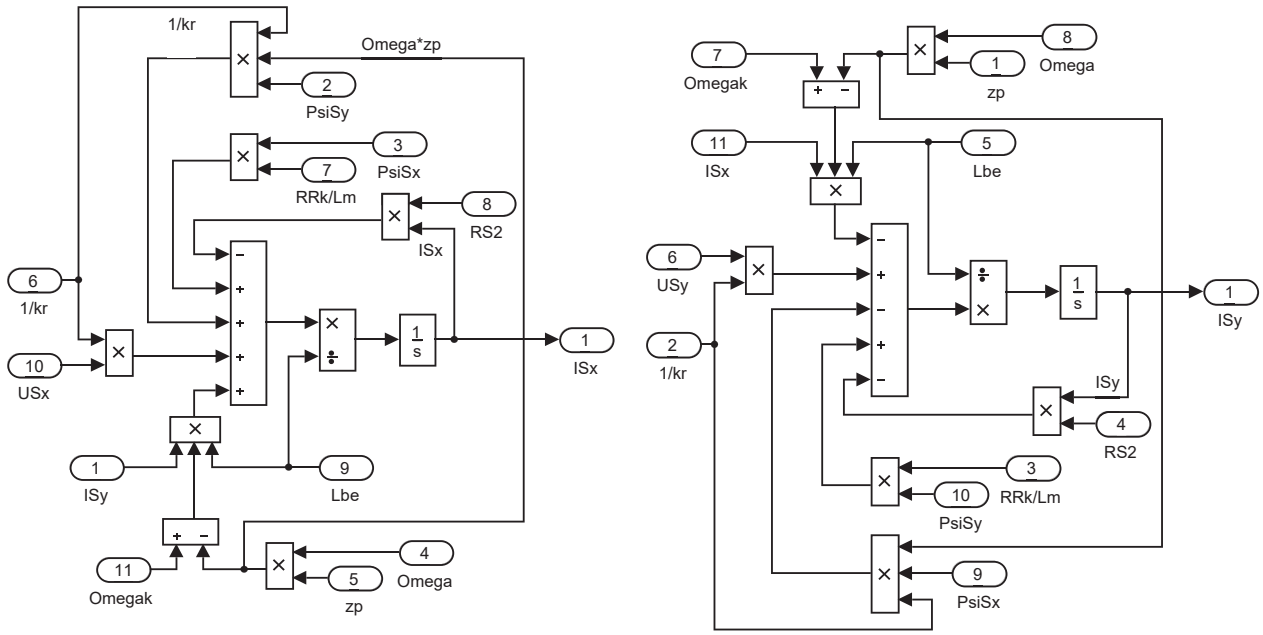


Рис. 17. Схемы для расчета токов I_{sx} и I_{sy}

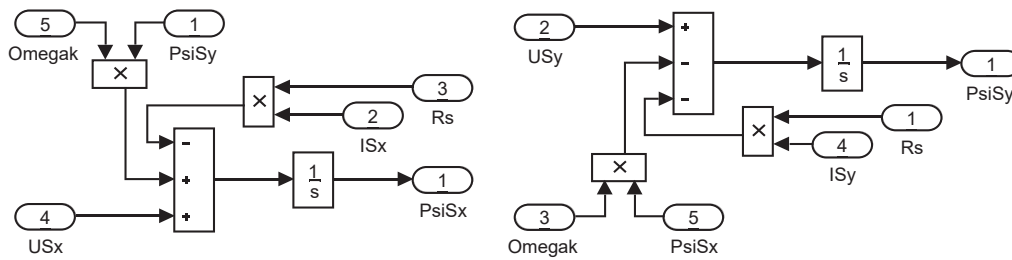


Рис. 18. Схемы для расчета потокосцеплений Ψ_{sx} и Ψ_{sy}

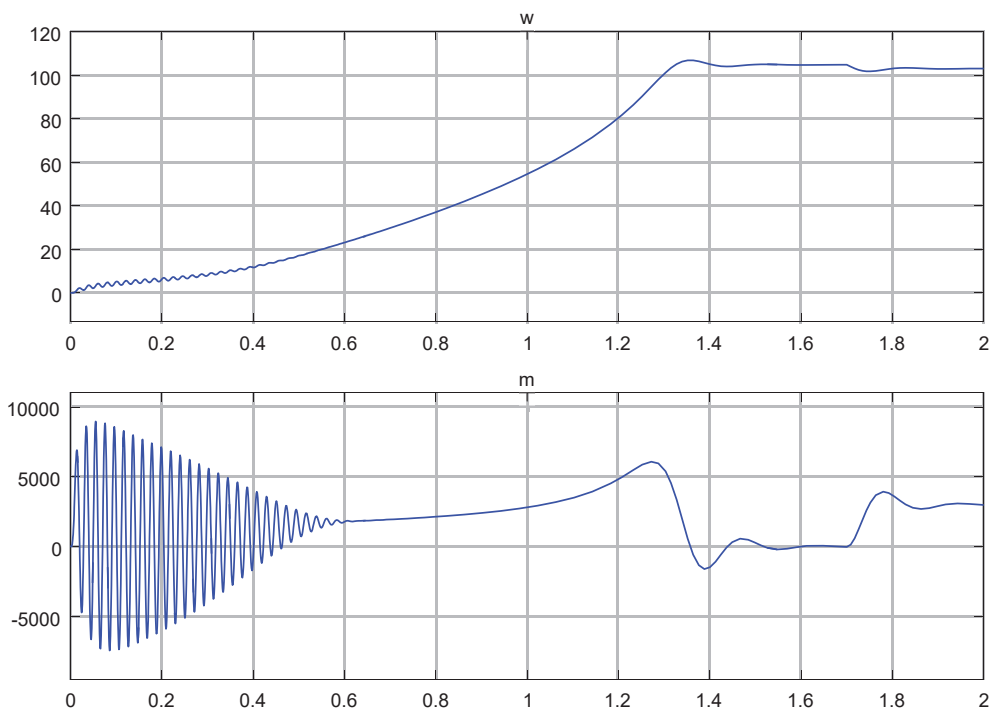


Рис. 19. Графики скорости и момента

Литература:

1. Емельянов А.А., Бесклеткин В.В., Пестеров Д.И., Захаров А.О., Соснин А.С., Антоненко И.А., Коновалов И.Д., Бабкин В.А. Моделирование асинхронного двигателя с переменными I_s — Ψ_s на выходе апериодических звеньев в системе абсолютных единиц в Simulink-Script // Молодой ученый. — 2017. — № 47.
2. Шрейнер Р.Т. Математическое моделирование электроприводов переменного тока с полупроводниковыми преобразователями частоты. — Екатеринбург: УРО РАН, 2000. — 654 с.
3. Шрейнер Р.Т. Электромеханические и тепловые режимы асинхронных двигателей в системах частотного управления: учеб. пособие / Р.Т. Шрейнер, А.В. Костылев, В.К. Кривовяз, С.И. Шилин. Под ред. проф.д.т.н. Р.Т. Шрейнера. — Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.—пед. ун-т», 2008. — 361 с.

ХИМИЯ

Использование качественных реакций на анионы на внеурочных занятиях по химии для 9 класса

Хохлова Екатерина Александровна, студент
Самарский государственный социально-педагогический университет

Современные школьники получают все необходимые знания по химии, формирующие их представление о химической картине мира, благодаря школьной программе. Знания по химии школьникам необходимы не только на уроках, но и в повседневной жизни. Химия многогранна и тесно переплетена с другими науками. На мой взгляд, уровень заинтересованности и мотивации школьников к обучению значительно снижается. Большинство подрастающего поколения постоянно пользуются гаджетом и практически разучились общаться и выполнять совместную работу. Педагогам очень сложно заинтересовать школьников в связи с нехваткой времени. Из-за сложного теоретического материала по химии, который необходим обучающимся к успешной сдаче ОГЭ и ЕГЭ появляется нехватка учебного времени на уроках, поэтому часто учителю просто не хватает времени, чтобы организовать участие обучающихся в химическом эксперименте. Химия — это наука, которую невозможно понять без практики (химического эксперимента), основываясь на одной теории. Поэтому необходима внеурочная деятельность, на которой можно проводить химические эксперименты. Химический опыт (эксперимент) — это связывание теории и практики в процессе обучения. Внеурочной деятельностью — это учебно-воспитательная работа со школьниками, организуемая учителем с учетом их интересов во внеурочное время сверх учебного плана и обязательной программы, вне обычных урочных и факультативных занятий. Поэтому необходимо организовывать серию занятий по исследованию качественных реакций на анионы.

Ключевые слова: школьники, химический эксперимент, анионы, внеурочная деятельность

В связи с низким уровнем заинтересованности школьников к химии, я поставила перед собой проблему, с помощью каких качественных реакций на анионы можно заинтересовать учащихся 9 класса.

Я нашла такое решение провести внеурочное занятие для учеников 9 класса, на котором будут представлены химические эксперименты на тему определение анионов в растворах. Я провела опрос среди школьников 9 классов на тему: Какие анионы вам труднее всего определить в растворе? Результаты представлены в таблице 1.

Мной была проанализирована рабочая программа Н.Н. Гара химия для 9 классов и было выявлено, что на изучение данной темы отводится 10 ч. Исходя из резуль-

татов опроса, я подобрала самые ярко выраженные качественные реакции на те, анионы, которые вызывают затруднение у школьников.

Практическое занятие № 1

Опыт 1. Качественное определение SO_4^{2-} в растворах.

Цель занятия: научиться определять анионы SO_4^{2-} в растворах.

Реактивы и оборудование: растворы: соль BaCl_2 , разбавленная H_2SO_4 ; стеклянные трубочки, предметное стекло, стеклянные палочки.

Ход работы.

1. На предметное стекло нанести 1–2 капли раствора разбавленной H_2SO_4 .

Таблица 1

SO_4^{2-}	11
Y^-	9
CH_3COO^-	6

2. Добавить 1–2 капли BaCl_2 .
3. Отметьте характерный признак реакции.
4. Составьте уравнения реакций в молекулярном и ионном виде.

5. Оформите отчёт по работе, и сделайте выводы.

Выводы по результатам, практической работы:

Практическое занятие № 2

Опыт 2. Качественное определение Y^- в растворах.

Цель: научиться определять анионы Y^- в растворах.

Реактивы и оборудование: растворы: соль AgNO_3 , разбавленная HCl ; стеклянные трубочки, предметное стекло, стеклянные палочки.

Ход работы.

1. На предметное стекло нанести 1–2 капли раствора разбавленной HCl .

2. Добавить 1–2 капли AgNO_3 .

3. Отметьте характерный признак реакции.

4. Составьте уравнения реакций в молекулярном и ионном виде.

5. Оформите отчёт по работе, и сделайте выводы.

Выводы по результатам, практической работы:

Практическое занятие № 3

Опыт 3. Качественное определение CH_3COO^- в растворах.

Цель: научиться определять анионы CH_3COO^- в растворах.

Реактивы и оборудование: растворы: соль FeCl_3 , разбавленная уксусная кислота; стеклянные трубочки, предметное стекло, стеклянные палочки.

Ход работы.

Литература:

1. Байкова В. М. Химия после уроков. В помощь школе. — М.: Просвещение
2. Вайнштейн Б. М. Практические занятия по химии. М., 1939;
3. Парменов К. Я. Химический эксперимент в средней школе. М., 1959;
4. Назарова Т. С., Гродецкий А. А., Лаврова В. Н. Химический эксперимент в школе (Библиотека учителя химии). М., 1987;
5. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N189 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821–10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях».
6. Гара Н. Н. уроки в 9 классе. Пособие для учителя. М., 2015.

1. На предметное стекло нанести 1–2 капли раствора разбавленной уксусной кислоты

2. Добавить 1–2 капли FeCl_3 .

3. Отметьте характерный признак реакции.

4. Составьте уравнения реакций в молекулярном и ионном виде.

5. Оформите отчёт по работе, и сделайте выводы.

Выводы по результатам, практической работы:

Все подобранные мною наиболее ярко выраженные эксперименты могут применяться на внеурочных занятиях согласно СанПиН 2.4.2.2821–10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях».

С точки зрения практики можно данные эксперименты использовать как проблемные вопросы, на решение которых будет направлено время внеурочного занятия, в ходе которого учащиеся должны научиться отделять анионы в растворах. На сегодняшний день мною разрабатываются технологические карты внеурочных занятий с применением экспериментов.

Таким образом, благодаря этим занятиям школьники разовьют навыки работы с химическими реактивами и лабораторным оборудованием. Научаться самостоятельно, делать эксперименты. Школьникам будет гораздо проще производить аналитический анализ и сравнения; закрепить полученный и выученный материал. Сформировать устойчивый интерес к предмету. Данные внеурочные занятия с применением подобранных мною химических экспериментов может быть рекомендовано к внедрению в учебный процесс общеобразовательных учреждений.

МЕДИЦИНА

Дифференциальные особенности в диагностике синдрома Костена с болезнью Меньера

Алимов Акрам Иноятович, доктор медицинских наук, профессор;

Гладышев Евгений Альбертович, магистрант;

Турсунов Дилшодбек Каримжонович, магистрант;

Насрединов Муроджон Адхамович, студент

Андижанский государственный медицинский институт (Узбекистан)

Насретдинов Адихам Октамович, стоматолог, челюстно-лицевой хирург

Клиника Андижанского государственного медицинского института (Узбекистан)

Часто встречающееся заболевание синдром Костена. Многие врачи нередко называют «болезнью-хамелеоном». Особенности течения этого заболевания легко спутать с острым отитом [1,2,5] или артритом челюстного сустава. Впервые болезнь описал американский отоларинголог Джеймс Костен, которому удалось обнаружить связь между патологией зубочелюстной системы и острой ушной болью у своих пациентов. В 1934 году он опубликовал статью, где подробно изложил накопленные им наблюдения. Так в медицинских справочниках появилось новое заболевание, которое впоследствии получило имя своего первооткрывателя [1,3,4]. По данным разных авторов, синдром Костена встречается у 25–65% населения земного шара. Подавляющее большинство среди них — женщины, в подростковом и молодом возрасте частота встречаемости составляет 16–30%.

Клиническая картина заболевания разнообразна. Однако у всех больных отмечается один общий симптом — невозможность широкого раскрытия рта при проведении трехфалангового теста. Больным с синдромом Костена сделать это не удается. Даже при небольшой давности заболевания в рот у них помещаются суставы только одного-двух пальцев. Жалобы на боли в ушах и голове, усиливающиеся при жевании, чихании, пении, боль иррадиирующая в соседние области лица и шеи, также является сигнальным симптомом [3]. Защемление нервных окончаний, которые проходят рядом с челюстными суставами объясняют появление боли. В зависимости от того, сколько суставов поражено (один или оба сразу), боли могут быть одно — или двусторонними. Из-за отсутствия в суставах нервных окончаний, при нарушении их работы, в этой области боли ощущаются в ушах, в области шеи, головы, а также

в возникающих триггерных точках (уплотнения) мускулатуры лица, в этих случаях боль ощущается при надавливании на них.

Как известно нарушение функции височно-нижнечелюстных суставов может быть вызвано различными причинами — искажением прикуса, высокими физическими нагрузками, стрессами (нервные переживания провоцируют стойкий спазм жевательных мышц), травмами челюсти, неаккуратным пережевыванием твердой пищи, чрезмерным открыванием рта при смехе, зевоте, пении. Однако нередко причиной синдрома становятся ошибки стоматологов. Так, например, при установке завышенной пломбы нагрузка на челюсть начнет распределяться неравномерно и может вызвать соответствующие симптомы. Похожая проблема может возникнуть при неудачном протезировании. Шум в ушах и щелчки при движении в нижней челюсти присоединяются уже на поздних стадиях болезни [3,6].

В редких случаях у больных могут наблюдаться: ухудшение слуха, головокружения, изменение вкусовой чувствительности, бруксизм (скрежетание зубами), боли в спине, подергивание глазных мышц, боли в глазах, фотобоя.

Целью нашего исследования было изучить особенности в диагностике поражения органа слуха и вестибулярного органа при синдроме Костена и болезни Меньера.

Для изучения поставленной цели нами были выдвинуты следующие задачи:

- изучить компоненты вестибулярной атаксии у больных синдромом Костена;
- изучить компоненты вестибулярных расстройств у больных болезнью Меньера;
- разработать критерии дифференциальной диагностики синдрома Костена с болезнью Меньера.

Исследование проводилось на базе отделения оториноларингологии клиники Андиганского медицинского института. В исследовании находилось 13 больных, из них женщины составили 69% (9), мужчины составили 31% (4). Средний возраст больных составлял $40,8 \pm 3,9$. Средний возраст женщин составлял $42 \pm 4,9$, а средний возраст мужчин составлял $37,5 \pm 11,3$. Всем пациентам проводились общие клинические исследования крови, мочи, инструментальные обследования органа слуха и равновесия (аудиометрия, акустическая импедансометрия, отоакустическая эмиссия, вращательные пробы). Полученные результаты статистически обработаны.

По результатам обследования все пациенты нами были разделены на две группы: в группе А — находились па-

циенты с наличием жалоб на выраженную дисфункцию вестибулярного аппарата; в группе В — были пациенты с отсутствием подобных жалоб на дисфункцию. При анализе полученных результатов видно то, что дисфункция вестибулярного анализатора почти у всех больных проявлялась в форме головокружения, тошноты, рвоты, нистагма глаз, атаксии и потливости. Однако дисфункция вестибулярного анализатора была ярче выражена всеми формами в группе больных болезнью Меньера. Среди пациентов группы А формы дисфункции больше проявлялись у женщин, чем у мужчин. В группе В, несмотря на то, что пациенты не предъявляли жалоб, выраженность дисфункции вестибулярного аппарата при обследовании отмечалась также больше среди женщин.

Таблица 1. Сравнительная характеристика компонентов вестибулярной атаксии

Признаки	Болезнь Меньера	Синдром Костена
Боль	-	++
Длительность заболевания	Нельзя выявить	Можно выявить
Головокружение	++; приступообразные, 1–2 раза в год	+; стабильные
Тошнота	++; в момент приступа	±;
Рвота	±	-
Нистагм	++;	-
Потливость	+; в момент приступа	-
Снижение слуха	+; флюктуирующее	В поздние периоды заболевания
Шум в ушах	+; в момент приступа	+; постоянный, со стороны пораженного сустава
Вкусовая чувствительность языка	В норме	Наблюдается снижение
Обзорная R-графия	-	Изменение в в / ч суставе
Нарушение равновесия	++	В поздние периоды заболевания

Примечание: + — слабовыраженные признаки; ++ — выраженные признаки;
± — периодически проявляющиеся признаки; — отсутствие признака

Анализ результатов исследования, представленный в таблице 1, показал значительную схожесть проявления признаков вестибулярной атаксии при болезни Меньера и синдроме Костена. Однако при направленном сравнении признаков всё-таки можно обнаружить характерную специфичность. Так, например, величины соотношения амплитуд суммарного потенциала к потенциалу слухового нерва у 5 больных составили 0,67, что характерно для болезни Меньера, а у остальных больных этот показатель составил 0,22. Важное значение, в качестве дифференциальной диагностики, имеет констатация факта наличия эндолимфатического гидропса лабиринта. Характерным для гидропса лабиринта является возрастание амплитуды суммарного потенциала по мере увеличения интенсивности с соответствующим увеличением соотношения амплитуд суммарного потенциала к потенциалу слухового нерва. Одним словом, при дифференциальной диагностике надо больше обращать внимание на наличие признаков эндолимфатического гидропса. По мнению J. V. Costen

сдавление лимфатических сосудов смещенной кзади головкой височно-челюстного сустава провоцирует компоненты вестибулярной дисфункции, так как не исключена возможность сдавления барабанной струны.

В процессе исследования нами так же был проведен гендерный анализ проявления болезни Меньера и синдрома Костена, результаты которого представлены в таблице № 2. Из показаний видно, что валовый показатель заболеваемости превалирует среди женщин и кроме того можно заметить, что подростковый и средний возраст у женщин может считаться возрастным фактором риска развития заболевания и соответственно осложнений.

Показатели таблицы № 2 свидетельствуют так же о том, что возрастной фактор риска среди женщин и мужчин раскладывается в периоде от 41 до 60 лет.

В заключении следует указать на то, что все-таки основным отличительным критерием синдрома Костена от болезни Меньера является болевой симптом, которому затем уже присоединяется кохлео — вестибулярная дис-

Таблица 2. Гендерный анализ возрастного фактора риска развития заболевания

Возраст (в годах)	Количество		Центральная варианта возраста	
	женщины	мужчины	непрерывная	примечание
16–20	2 (1-М; 1-К)	1К	18	Возраст высокого риска
21–30		1К	26	
31–40	1 К		36	
41–50	3 (1-М; 2-К)	1К	46	Возраст высокого риска
51–60	3 (2-М; 1-К)		56	Возраст высокого риска
61–70		1М	66	
Итого	9 (4-М; 5-К)	4 (1-М; 3-К)		

Примечание: М — болезнь Меньера; К — синдром Костена

функция. Введение программы мониторинга функционального состояния вестибулярного анализатора позволит снизить риск развития осложнений со стороны вестибулярного анализатора у больных.

Литература:

1. В. И. Бабияк, Я. А. Накатис. Клиническая оториноларингология: Руководство для врачей / В. И. Бабияк. — СПб, 2005. — 800 с.
2. В. Т. Пальчун. Оториноларингология: Национальное руководство / В. Т. Пальчун. — Москва, 2008. — 960 с.
3. А. А. Тимофеев. Челюстно-лицевая хирургия: учебник / А. А. Тимофеев. — К.: ВСИ «Медицина», 2010. — 576 с.
4. Gavin J. Vestibular function following unilateral cochlear implantation for profound sensorineural hearing loss / Gavin J. le Nobel, Euna Hwang, Adrian Wu, Sharon Cushing and Vincent Y. Lin // Journal of Otolaryngology — Head and Neck Surgery (2016) 45:38 DOI 10.1186/s40463-016-0150-6
5. Kim H. A. Otolith dysfunction in vestibular neuritis / Kim HA, Hong JH, Lee H, Yi H.A, Lee SR, Lee SY, Jang BC, Ahn BH, Baloh RW. // Neurology. 2008;70:449-53.8.
6. Ward B. K. Prevalence and impact of bilateral vestibular hypofunction — results from the 2008 US. Ward B.K, Agrawal Y, Hoffman HJ, Carey JP, Della Santina CC. // National Health Interview Survey. JAMA. 2013;139(8):803-10.

Клинические и субклинические особенности и результаты лечения туберкулеза легких AFB (+) с сахарным диабетом режимом 2SHRZ/4RHE в 74-й Винфукской центральной больнице во Вьетнаме

Данг Ван Хоа, кандидат медицинских наук, директор;

Ха Ван Сен, врач

74-я Винфукская центральная больница (Вьетнам)

В статье представлены результаты исследований клинических и субклинических особенностей у больных с туберкулезом легких и сахарным диабетом AFB (+). Оценка результатов лечения туберкулеза легких с сахарным диабетом AFB (+) режимом лечения 2SHRZ/4RHE.

Ключевые слова: клинические и субклинические особенности, результаты лечения, туберкулез легких, диабет.

1. Введение, постановка проблемы

Увеличение заболеваемости туберкулезом у больных сахарным диабетом является проблемой во многих странах мира, а в нашей стране туберкулез у пациентов с диабетом встречается в 2–6 раз чаще, чем у пациентов без диабета. Сахарный диабет является фактором, повышающим риск резистентности к лекарственным сред-

ствам при туберкулезе, сохранности мокроты, вызывающим низкий процент выздоровления, повышенную смертность по сравнению с группой пациентов, у которых нет сахарного диабета [5], [8]. Мировые исследования и исследования вьетнамских ученых показали, что диабет меняет клиническую морфологию, картину рентгенограммы и результаты лечения туберкулеза легких, особенно при атипичных поражениях легких, которые

могут задержать диагностику туберкулеза. Некоторые исследования показали, что наиболее характерными поражениями являются каверны, серые следы, визуализируемые на рентгенограмме и расположенные в нижней доле. Однако некоторые другие исследования не видят разницы [5]. Мы проводим исследования по этому предмету с целью выявить клинические и субклинические особенности у больных туберкулезом легких с сахарным диабетом AFB (+) и оценить результаты лечения туберкулеза легких с сахарным диабетом AFB (+) режимом лечения 2SHRZ/4RHE в 74-й центральной больницы Вьетнама.

2. Объект и метод исследования

2.1 Объект исследования: 112 пациентов, которые отвечают выборным требованиям исследования, разделенные на две группы.

Первая группа: 52 пациента с туберкулезом легких AFB (+) и сахарным диабетом.

Вторая группа: 60 пациентов с туберкулезом легких AFB (+) без сахарного диабета. Все пациенты второй группы соответствуют пациентам первой группы по возрасту, полу и времени проведения исследования.

Выборные требования для исследований: пациенты, у которых диагностирован туберкулез легких AFB (+) с сахарным диабетом 2-го типа, или пациенты, у которых был сахарный диабет и сейчас диагностирован туберкулез легких AFB (+).

Критерии исключения: пациенты с гепатитом, тяжелой почечной недостаточностью, которым не проводилось лечение, ВИЧ, сахарным диабетом 1-го типа. Пациенты моложе 18 лет не участвуют в исследовании.

2.2 Метод исследования

Способ исследования: мониторинг состояния пациентов от первичного приема до конца исследования, а также изучение историй болезни и записей в медицинских картах.

Время и место проведения исследования: с 01.01.2014 по 31.12.2015 в 74-й центральной больнице Вьетнама.

В исследовании приняли участие 112 пациентов, в том числе 92 пациента, которые находятся под наблюдением от первичного приема до конца исследований, а также изучение историй болезни и записей в медицинских картах 20 пациентов.

Все пациенты, участвовавшие в исследовании, были осмотрены, детально и всесторонне обследованы. Вся информация была зафиксирована в соответствии с единой формой по следующим основным критериям: пол, возраст, работа, наличие сахарного диабета и информация о ранее проводимом лечении туберкулеза легких.

Проведены анализы крови (печеночные ферменты печени, креатинин, глюкоза), тест AFB, культуры бактерии AFB, рентгенограммы. Результаты зафиксированы в аналитической записке.

1.3 Оценка повреждений легких по данным рентгенограммы: на поверхности легких появились повреждения в виде серых следов, темных точек, мелких каверн.

1.4 Анализ и обработка полученных данных

Анализ и обработка полученных данных выполнялись с помощью ЭВМ программой SPSS16.0. Использовались медицинские алгоритмы статистики, сравнение процентов и среднего значения. Статистически значимый уровень составляет $P = 0,05$.

3. Результаты исследований

3.1 Распределение туберкулеза легких по полу в двух группах: процент больных туберкулезом легких среди мужчин больше, чем среди женщин (в первой группе — 86,5% и 13,4% соответственно, а во второй группе — 71,66% и 28,33%), $P > 0,05$.

3.2 Клинические симптомы перед лечением

Таблица 1. Клинические симптомы перед лечением в 2 группах

Симптомы	Первая группа (n = 52)		Вторая группа (n = 60)		P
	n	%	n	%	
Кашель с мокротой	49	94,23	51	85,00	> 0,05
Кашель с кровью	17	32,69	9	15,00	< 0,05
Вечерняя лихорадка	45	84,61	52	86,66	> 0,05
Боль в груди	37	71,15	39	65,00	> 0,05
Одышка	25	48,07	25	42,00	> 0,05
Потеря веса	42	80,76	37	61,66	< 0,05
Утомляемость, потеря аппетита	50	96,11	54	90,0	> 0,05
Хрипы в легких	30	57,69	32	53,33	> 0,05
Средний вес и стандартное отклонение $\bar{X} \pm SD$	45,07 ± 6,12		46,86 ± 6,41		> 0,05

Примечание:

Симптом вечерней лихорадки в группах 1 и 2 отмечается у 84,61% и 88,66% пациентов; кашель с мокротой — у 94,23% и 85% ($P > 0,05$); потеря веса в группе 1 встречается чаще, чем в группе 2 (80,76% и 61,66%), $P < 0,05$; кашель с кровью в группе 1 встречается чаще, чем в группе 2 (32,69% и 15%), $P < 0,05$.

3.3 Основная картина повреждений по рентгенограмме легких перед лечением

Таблица 2. Основные морфологические поражения в легких в двух группах пациентов перед лечением

Основные поражения	Первая группа (n = 52)		Вторая группа (n = 60)		P
	n	%	n	%	
Серые следы	40	75,9	47	78,33	> 0,05
Темные точки	26	50,0	36	60,00	> 0,05
Мелкие каверны	31	60,8	24	40,00	< 0,05
Фиброз и кальцификация	3	5,7	4	6,66	> 0,05

Примечание:

В обеих группах наблюдается высокий процент повреждений в виде серых следов и темных точек (75,9% и 78,33%). Повреждения в виде мелких каверн в группе 1 (60,8%) больше, чем в группе 2 (40%) P < 0,05.

3.4 Степень поражения легких по результату рентгенограммы в двух группах до лечения

Поражения III уровня в группе 1 наблюдаются у 50,0% пациентов, что больше, чем в группе 2 (28,33%), P < 0,05.

Поражения I класса составляют 11,53%, что меньше, чем в группе 2 (28,33%), P < 0,05.

3.5 Клинические симптомы после лечения

Таблица 3. Изменение клинических симптомов двух групп после двух месяцев лечения

Симптомы	Время	Перед лечением	После двух месяцев лечения	Уровень снижения	P
Кашель с мокротой	группа 1	32	24	8 (25,0%)	< 0,05
	группа 2	51	23	28 (54,9%)	
Кашель с кровью	группа 1	11	0	11 (100%)	> 0,05
	группа 2	9	0	9 (100%)	
Вечерняя лихорадка	группа 1	29	5	24 (82,75%)	> 0,05
	группа 2	52	2	50 (96,15%)	
Боль в груди	группа 1	24	11	13 (54,16%)	< 0,05
	группа 2	39	8	31 (79,48%)	
Одышка	группа 1	16	8	8 (50,0%)	< 0,05
	группа 2	25	3	22 (88,0%)	
Утомляемость, потеря аппетита	группа 1	33	10	23 (69,69%)	> 0,05
	группа 2	54	6	48 (88,88%)	
Хрипы в легких	группа 1	20	9	11 (55,0%)	< 0,05
	группа 2	32	6	26 (81,25%)	

Примечание:

После двух месяцев лечения такие симптомы, как кашель, боли в груди, одышка, хрипы легких, в группе 1 уменьшались медленнее, чем в группе 2, P < 0,05.

3.6 Основные поражения в легких в двух группах пациентов в процессе лечения.

Таблица 4. Ответ на лечение повреждений в двух группах пациентов по результатам рентгенограммы

Эволюция повреждений		Время	После двух месяцев лечения	P	После шести месяцев лечения	P
Активная эволюция	группа 1 (n = 34)		18 (52,94%)	< 0,05	28 (82,35%)	> 0,05
	группа 2 (n = 60)		43 (71,66%)		57 (95,0%)	
Медленная активная эволюция	Первая группа (n = 34)		12 (35,29%)	> 0,05	6 (17,64%)	> 0,05
	группа 2 (n = 60)		16 (26,66%)		3 (5,0%)	
Нет изменений	первая группа (n = 34)		4 (11,76%)	> 0,05	0	
	группа 2 (n = 60)		1 (1,66%)		0	

Примечание:

После двух месяцев лечения процент поражений у недиабетической группы был 71,66% — лучше, чем в группе пациентов с сахарным диабетом (52,94%), $P < 0,05$.

3.7 Процент выздоровления в процессе лечения (тест на наличие бактерий туберкулеза легких отрицательный).

Таблица 5. Результаты теста на наличие бактерий туберкулеза легких в мокроте (тест AFB) методом прямой экспертизы в процессе лечения

Тест AFB		Время	Перед лечением	После двух месяцев лечения	P	После четырех месяцев лечения	После шести месяцев лечения
Отрицательно (выздоровление)	группа 1 (n = 34)		0	23 (67,64)	< 0,05	32 (94,11)	34 (100)
	группа 2 (n = 60)		0	56 (93,33)		60 (100)	60 (100)
< 1 (+)	группа 1 (n = 34)		2 (5,88)	3 (8,8)	> 0,05	0	0
	группа 2 (n = 60)		9 (15,0)	4 (6,66)		0	0
1 (+)	группа 1 (n = 34)		11 (32,4)	8 (23,5)	> 0,05	2 (5,8)	0
	группа 2 (n = 60)		21 (35,0)	0		0	0
2 (+)	группа 1 (n = 34)		7 (20,6)	0	> 0,05	0	0
	группа 2 (n = 60)		15 (25,0)	0		0	0
3 (+)	группа 1 (n = 34)		15 (44,11)	0	> 0,05	0	0
	группа 2 (n = 60)		15 (25,0)	0		0	0

Примечание: После двух месяцев терапии процент излечения AFB в группе 1 был ниже (67,46%), чем в группе 2 (93,33%), $P < 0,05$.

3.8. Оценка эффективности режима лечения

Результаты теста на наличие бактерий туберкулеза легких в мокроте пациентов двух исследовательских групп показали, что в конце лечения эффективность выздоровления в группе 1 составила 100% (отрицательный тест у 34 пациентов из 34), в группе 2 также 100% (отрицательный тест у 60 пациентов из 60). Нет пациентов, которые не прошли курс лечения.

4. Обсуждение

1.1 Клинические особенности

Результаты исследования показали, что доля мужчин в группе пациентов с туберкулезом легких с сахарным диабетом составляет 86,5%, женщин — 13,4%. Некоторые исследователи объясняют это тем, что среди мужчин больше курильщиков, чем среди женщин, а курение повышает риск заболеть туберкулезом легких [7]. Однако другие авторы считают, что мужчины более чувствительны к туберкулезной инфекции, чем женщины, также на устойчивость к заболеванию влияет различное качество мокроты у мужчин и женщин [7].

В проведенном нами исследовании вечерняя лихорадка наблюдалась в группе 1 у 84,61% пациентов и в группе 2 у 88,66% пациентов, $P > 0,05$. Потеря веса в группе 1 была выше, чем в группе 2 (80,76% и 48,33% соответственно), $P < 0,05$.

4.2 Субклинические характеристики

При туберкулезе легких наиболее характерным видом повреждения тканей являются каверны — полости, возникающие в органах при разрушении и некрозе тканей и последующем разжижении омертвевших масс. Многие исследователи считают, что у туберкулезных пациентов с сахарным диабетом повреждения в виде каверн встречаются чаще. Такие авторы, как Pérez-Guzman в работе [6], Shaikh MA и сотрудники в [7] и т.д., пришли к выводу, что у туберкулезных пациентов с сахарным диабетом средний процент повреждения в виде каверн около 82%, а у туберкулезных пациентов без сахарного диабета — примерно 59%. Серые следы являются наиболее характерным видом повреждений, которые наблюдались у обеих групп пациентов (75,9% и 78,33%), $P > 0,05$. Однако каверны у туберкулезных пациентов с сахарным диабетом встречаются чаще (60,8%), чем у пациентов без сахарного диабета (40%), $P < 0,05$. Существует разница в расположении повреждений (в нижней и верхней долях легких) в двух исследуемых группах, $P < 0,05$. Поражение легких III степени у туберкулезных пациентов с сахарным диабетом встречается чаще (50,0%), чем у пациентов без сахарного диабета (28,33%), $P < 0,05$.

Автор заметил, что существуют другие факторы, связанные с поражением нижней доли легкого: возраст, пол, страна. Но результат регрессионного анализа показал, что сахарный диабет является единственным фактором, влияющим на туберкулез нижней доли легкого.

Поражение легких III степени по рентгенограмме в группе с гипергликемией > 10 ммоль/л составляет 36,5%, намного больше, чем в группе с гипергликемией < 10 ммоль/л, $P < 0,05$. Отсюда следует вывод, что чем выше уровень глюкозы, тем тяжелее поражения легких. После двух месяцев лечения некоторые клинические проявления у туберкулезных пациентов с сахарным диабетом уменьшаются медленнее, чем у пациентов без сахарного диабета, $P < 0,05$: кашель с мокротой (25,0% и 54,9%), боль в груди (54,16% и 79,48%), затрудненное дыхание (50,0% и 88%), хрипы в легких (55,0% и 81,25%). На рентгенограмме заметно, что поражения легких у туберкулезных пациентов с сахарным диабетом меняются медленнее по сравнению со второй группой (52,94% и 71,66%), $P < 0,05$.

4.3 Результат лечения

После двух месяцев лечения процент выздоровления в группе 1 (67,46%) был ниже, чем процент в группе 2 (93,33%), $P < 0,05$. Этот результат согласуется с комментариями в работе авторов Phan Thanh Dung и др. (2012). Процент излечения AFB после двух месяцев лечения в группе 1 был ниже (6%), чем процент излечения в группе 2 (33%). Отрицательный процент культуры бактерий туберкулеза (то есть количество выздоровевших пациентов) в диабетической группе был ниже, чем в группе 2 (79,4% и 98,33% соответственно), $P < 0,05$. Таким образом, сахарный диабет провоцирует более тяжелое течение туберкулеза легких, а вероятность ответа на противотуберкулезные препараты у пациентов с диабетом ниже, чем у пациентов без диабета. Эффективность лечения и выздоровление с режимом 2SHRZ/4RHE достигают 100%.

5. Заключение

5.1 Клинические и субклинические характеристики у больных туберкулезом легких с сахарным диабетом

В обеих группах мужчин с туберкулезом легких больше (86,5% и 71,5%), чем женщин (13,4% и 28,33%), $P < 0,05$. Потеря веса и кашель с кровью чаще встречались в группе 1, чем в группе 2 (80,76%; 48,33% и (32,69%; 15%), $P < 0,05$. Повреждения в виде каверны в группе 1 встречались чаще, чем в группе 2 (60,8%, 40%), $P < 0,05$, в легких есть хрипы (55,0% и 81,25%).

5.2 Результаты лечения диабетического туберкулеза с режимом SRHE2SHRZ/4RHE

Через два месяца лечения некоторые клинические симптомы в группе 1 уменьшились медленнее, чем в группе 2, $P < 0,05$, например кашель с мокротой (25,0%, 54,9%), боль в грудной клетке (54,16%, 79,48%), одышка (50,0%; 88%). Ответ на терапию поражений легких на рентгенограмме у пациентов с сахарным диабетом хуже по сравнению с группой 2 (52,94% и 71,66%), $P < 0,05$. Отрицательный процент культуры бактерий туберкулеза (то есть количество выздоровевших пациентов) в группе 1 был ниже, чем в группе 2 (79,4% $<$ 98,33%), $P < 0,05$. Эффективность лечения и выздоровление с режимом 2SHRZ/4RHE достигают 100%.

Литература:

1. Bộ Y tế — CTCLQG (2015), Hướng dẫn, chẩn đoán, điều trị và dự phòng bệnh lao, Quyết định số: 4263/QĐ-BYT.
2. Hội Hội tiết và Đái Tháo Đường Việt Nam (2013), Hướng dẫn chẩn đoán và điều trị đái tháo đường týp 2 chưa có biến chứng.
3. Nguyễn Thị Thu Ba (2007), Nhận xét các hình ảnh đặc biệt trên Xquang phổi của bệnh nhân lao phổi- đái tháo đường. Y Học TP. Hồ Chí Minh, Tập 12, Số 4, tr 201.
4. Phan Thanh Dũng và cộng sự (2012), Đặc điểm lao phổi ở bệnh nhân đái tháo đường. Kỷ yếu HNKH Bệnh viện An Giang.
5. Maalej S., Belhaoui N., Bourguiba M., et al. (2009), Pulmonary tuberculosis and diabetes. A retrospective study of 60 patients in Tunisia, Presse Med, 38(1), pp. 20–4.
6. Pérez-Guzmán C, Torres-Cruz A, Villarreal-Valarde H., et al. (2001), A typical radiological images of pulmonary tuberculosis in 192 diabetic patients: a comparative study. Int J Tuberc Lung Dis. 5 (5): 455–61.
7. Shaikh MA, Singla R, Khan NB, Sharif NS, Saigh MO (2003), Dose diabetes alter the radiological presentation of pulmonary tuberculosis?, Saudi. Med. J, 24(3), pp.278–281.

Значение магнитно-резонансной томографии при лечении больных с синдромом отечной мошонки

Наджимитдинов Ялкин Саидахматович, кандидат медицинских наук, доцент;

Мадаминов Фахритдин, магистрант;

Ташкентская медицинская академия (Узбекистан).

Мадаминов Одилбек Сайдмуратович, врач-уролог

Республиканский научный центр экстренной медицинской помощи, Хорезмский филиал (г. Ургенч, Узбекистан)

Проведено лечение 96 пациентов (73 взрослых и 23 ребенка) с синдромом отечной мошонки. По данным магнитно-резонансной томографии (МРТ) перекрут гидатиды яичка у детей обнаружено в 69,6% случаев. Гнойно-некротические изменения яичка при ультрасонографии выявлены в 29 (39,7%) случаях, по данным МРТ у 23 (31,5%) мужчин.

Ключевые слова: орхит, эпидидимит, гидатиды яичка, магнитно-резонансная томография

Актуальность. Синдром отечной мошонки (СОМ) является проявлением многих заболеваний яичка и его придатка вследствие бактериального воспаления. Наиболее частой причиной гнойно-воспалительного заболевания яичка у взрослых является специфическая или неспецифическая инфекция мочевого тракта (уретрит, простатит или цистит), попадая в придаток и яичко через лимфатические сосуды или семявыносящий проток. Инфравезикальная обструкция, трансуретральные диагностические или хирургические манипуляции, оперативные вмешательства на нижнем отделе мочевого тракта или различные урогенитальные аномалии также являются отягощающим фактором, приводящим к острому воспалению яичка. Однако, под маской острого орхита у пациентов детского возраста, могут скрываться неинфекционные заболевания яичек: поражения подвесок (гидатид Морганьи), перекрут яичка или семенного канатика.

Больные с СОМ нуждаются в оперативном вмешательстве в экстренном порядке, так как воспаление яичка может сопровождаться деструкцией его ткани и синдромом системного воспалительного ответа. Как правило, врачи при выборе тактики лечения ориентируются на клинические проявления при СОМ, увеличение размеров

и болезненность яичка, гипертермию, на результаты лабораторных исследований мочи и крови. Применение визуализационных методов исследования, таких как, ультрасонография органов мошонки способствуют выявлению морфологических изменений, происходящих в яичке и его придатке, однако полученные данные не позволяют с достаточной достоверностью определить степень деструкции органа и таким образом повлиять на выбор метода лечения (1). Более того имеет место большое количество диагностических ошибок при ультрасонографии, поэтому в будущем требуется выявление более четких эхографических критериев диагностики острых заболеваний яичка. Внедрение в практическую медицину современных радиологических способов визуализации привело к улучшению диагностики при обследовании больных с патологией мочевого тракта, в том числе с острыми заболеваниями яичек. Однако, магнитно-резонансная томография (МРТ) до сих пор не нашла широкого применения в рутинной практике из-за недостаточной информативности врачей урологов о возможности данного метода при обследовании больных с СОМ.

Цель работы. Оценить целесообразность применения МРТ при обследовании больных с синдромом отечной мо-

шонки, по данным ретроспективно проведенного исследования результатов лечения больных с гнойно-воспалительными заболеваниями яичка.

Материалы и методы. Между январем 2010 и декабрем 2016 года было госпитализировано и проведено лечение 96 пациентов, которые обратились в клинику с синдромом отежной мошонки. Больные при подозрении на туберкулез или с аутоиммунными заболеваниями мочевых путей, при наличии вирусной инфекции полового тракта были исключены из исследования. Средний возраст больных составил $25,4 \pm 3,7$ лет (диапазон от 8 до 64 лет).

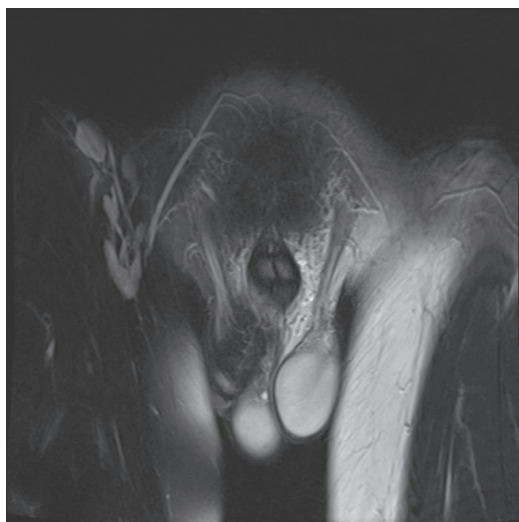
При первичном физикальном осмотре изучали клинические проявления патологии, такие как: определяемую с помощью пальпации граница между яичком и его придатком, локальное размягчение яичка и его придатка, наличие жидкости под влагалищной оболочкой мошонки. Кроме рутинных исследований мочи (в том числе бактериологических) и крови, всем больным выполнена ультразвукография и магнитно-резонансная томография органов мошонки (МРТ). Антибактериальную терапию считали эффективной при нормализации температуры тела и уменьшения отека, гиперемии мошонки, что сопоставляли с данными ультразвукографии и МРТ.

Результаты. Из 96 больных, пациентов детского возраста было 23 (23,9%). Средний возраст мужчин составил $28,9 \pm 6,8$ лет, мальчиков — $8,9 \pm 2,6$ лет. Антибактериальная терапия осуществлена с первого дня поступления больного в стационар и ее коррекцию при необходимости проводили после получения результатов бактериологического исследования мочи. Эффективной антибактериальную терапию считали при нормализации температуры тела больного в течении 48–72 часов и выявлении динамики изменений в лучшую сторону — уменьшение отека, гиперемии кожи мошонки и размеров яичка.

Выявить наличие гидатиды у пациентов детского возраста, как дополнительное объемное и болезненное, образование при пальпации мошонки удалось только в двух (8,6%) случаях. Тогда как у остальных пациентов (21 случай) из-за выраженной болезненности процедуры достоверно определить причину СОМ не удалось. При ультразвукографии органов мошонки у детей, гидатиду удалось визуализировать в трех случаях (13%). Однако учитывая возраст пациентов и вероятность перекрута гидатиды яичка, которая чаще всего является причины СОМ и для уточнения диагноза остальным 20 мальчикам выполнена МРТ органов мошонки. При этом в 16 (69,6%) случаях четко определили присутствие объемного образования между влагалищной и белочной оболочками яичка, наличие жидкости. Следует указать, что в 98% случаев гидатида располагалась между яичком и его придатком, в остальных случаях была на противоположном полюсе. Все больные были подвергнуты оперативному вмешательству при этом во всех случаях был обнаружен перекрут и некроз гидатиды Морганьи, которая была удалена (рисунок).

При осмотре мошонки у взрослых больных во всех случаях обнаружен отек и гиперемия кожи. При пальпации яичко и его придаток были резко болезненными и увеличенными в размерах, однако определить наличие или отсутствие деструкции с большой долей достоверности не удалось ни в одном случае.

Из 73 мужчин консервативное лечение осуществлено в 21 (28%) случае, учитывая снижение температуры тела до нормальных значений, отсутствие деструктивных изменений в ткани яичка и его придатка по данным ультразвукографии, что было подтверждено в результате применения МРТ. На фоне антибактериальной терапии было отмечено уменьшение отека и гиперемии мошонки, сокра-



А



Б

Рис. Результаты МРТ, визуализируется объемное образование в проекции верхнего полюса правого яичка (А), и некроз гидатиды яичка выявленный во время операции (Б)

шение размеров яичка и больные были направлены для динамического наблюдения врача в амбулаторных условиях.

Деструкцию в ткани яичка и увеличение размеров придатка с помощью ультразвукографии удалось выявить в 29 (39,7%) случаях, что послужило поводом для орхидэктомии. Тем не менее, у 23 (31,5%) больных, несмотря на интенсивную антибактериальную терапию, не отмечено тенденции к снижению гипертермии и не было уменьшения отека мошонки. Однако по данным ультразвукографии с большой достоверностью выявить очаги деструкции не удалось, и поэтому были сомнения при выборе тактики лечения этих больных. Следует отметить, что данные МРТ у этих пациентов позволили четко выявить наличие очагов деструкции в ткани яичка, не было характерной для этого органа структуры и визуализировано наличие большого количества выпота вокруг него, что послужило показанием к оперативному вмешательству. Наличие гнойно-некротических изменений яичка подтвердилось во время операции, и всем больным была выполнена орхидэктомия.

Обсуждение. Синдром отечной мошонки, как правило, причиной которого являются воспалительные заболевания яичка, — пятый по частоте диагноз в урологии у пациентов мужского пола. Необходимо быстро и точно выявить причину подобного состояния, для выбора наиболее оптимального метода лечения, чтобы предотвратить возможные осложнения. Несомненно, выяснения причины с помощью опроса пациента, осмотра и пальпация органов мошонки позволяет урологу предположить о возможной причине СОМ и предложить больному выполнить дополнительные методы обследования, с помощью которых можно установить точный диагноз. По нашим данным определить с помощью осмотра и пальпации причину СОМ удалось только у детей в 8,6% случаях, тогда как у взрослых больных ни в одном случае выявить наличие деструктивных изменений в яичке не представилось возможным.

Наиболее распространенным и доступным визуализационным методом для выявления патологии органов мошонки является ультразвукография. По данным W.A. See и соавторов этот метод позволяет оценить состояние придатка и яичка, определить их структуру и наличие патологии до 80% случаев (2). По нашим данным, используя ультразвукографию, точно установить причины СОМ удалось также в 80,7% случаев. Однако многие урологи считают, что ультразвукография в В-режиме не позволяет с большой долей достоверности выявить наличие участков деструкции в ткани яичка, что является ведущим фактором, определяющим выбор метода лечения (предпринимать консервативное лечение или выполнить оперативное вмешательство). Однако до настоящего времени недостаточно разработаны вопросы эхоэмиотики и дифференци-

альной диагностики острых заболеваний органов мошонки. Поэтому большое значение имеет цветная доплерография для дифференциальной диагностики патологии мошонки, в том числе при воспалительных заболеваниях яичка.

Однако у детей, несмотря на высокую чувствительность и специфичность ультразвукографии результаты применения цветной доплерографии не удовлетворяют клиницистов. Это связано, главным образом, с невозможностью своевременной оценки локализации и объёма патологических проявлений. Основная тому причина, это слишком низкие скорости потоков в интратестикулярных сосудах, особенно в раннем и препубертатном возрасте. Опубликованные результаты попыток специалистов охарактеризовать с помощью ультразвукографии сосудистый рисунок паренхимы яичек у детей в норме и при ишемических состояниях весьма дискуссионны, а приводимые показатели нормальной интратестикулярной гемодинамики не отличаются статистической достоверностью (3).

Поэтому использование других методов, в частности МРТ, при обследовании пациентов детского возраста при СОМ становится весьма актуальным. Так M. Nottmann и соавт. использовали МРТ при обследовании больных, в том числе детей, с патологией мошонки, что позволило установить ее причину до 96% случаев (4). По нашим данным гидатиду яичка с помощью МРТ удалось визуализировать в 69,6%, тогда как при использовании ультразвукографии причину СОМ выявили только в 13% случаев.

E. Makela и соавт. являются сторонниками использования МРТ при обследовании больных с патологией мошонки (5). Перекрут яичка с помощью этого метода, без использования контрастного вещества, был выявлен в 93% случаев, чувствительность и специфичность метода при эпидидимите составила 100%. Однако в литературе результатов исследований МРТ при гнойно-воспалительных заболеваниях яичка мало, возможно одной из причин является относительная дороговизна метода. По нашим данным установить причину СОМ у взрослых удалось в 80% случаев, что позволило выбрать наиболее целесообразную тактику лечения в каждом случае.

Заключение. Применение визуализационных методов при СОМ является доступным методом исследования, позволяющим выявить причину патологии яичка и его придатка. Тем не менее, использование ультразвукографии при обследовании детей с подозрением на перекрут гидатиды, как правило, малоэффективно из-за малых размеров образования. При помощи МРТ с большой долей достоверности можно обнаружить гидатиду и расположение ее на поверхности яичка. При гнойно-воспалительных заболеваниях яичка у взрослых использование МРТ предоставляет врачу возможность обнаружить деструктивные изменения в ее ткани и определить тактику лечения.

Литература:

1. Horner P.J. European guideline for the management of epididymo-orchitis and syndromic management of acute scrotal swelling// Int.J. S. T.D. and A. I. D.S. — 2001. — 12 (Supp, 13). — P. 88–93.

2. See W. A., Mack L. A., Krieger J. N. Scrotal ultrasonography: A predictor of complicated epididymitis requiring orchiectomy// J. Urol. — 1988. — 139. — P.55–56.
3. Karmazyn B., Kaefer M., Kauffman S. and Jennings S. G. Ultrasonography and clinical findings in children with epididymitis, with and without associated lower urinary tract abnormalities// Pediatric radiolog. — 2009. — 39. — P.1054–1058.
4. Harmann M., Balassy C., Philipp M.O., et al. Imaging of the scrotum in children// Eur. Radiol. — 2004. — 14. — P.974–983.
5. Makela E., Lahdes-Vasama T., Ryymin P., Kahara V., Suvanto J., Kangasniemi M., Kaipia A. Magnetic resonance imaging of acute scrotum// Scand J. Surg. — 2011. — 100. — P.196–201.

Три основные причины смертности населения Беляевского района Оренбургской области

Утегалиева Мольдр Урунбеовна, студент;

Климов Александр Васильевич, кандидат физико-математических наук, ассистент;
Денисов Евгений Николаевич, доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой
Оренбургский государственный медицинский университет

В статье представлены результаты оценки смертности трудоспособного населения Беляевского района Оренбургской области от БСК, инфаркта миокарда, ОНМК в сравнении за 9 месяцев 2016, 2017 годов. При сопоставлении районных показателей смертности с областными выявлено, что смертность в Беляевском районе за вышеуказанный период возросла. В статье рассматриваются пути решения проблемы смертности в Беляевском районе Оренбургской области.

Ключевые слова: смертность, трудоспособный возраст, БСК, инфаркт миокарда, ОНМК.

Для высокого статуса любой страны в современном мире особое значение приобретает здоровье населения. Это связано с тем, что здоровье воспринимается в качестве универсального интегрального индикатора образа и качества жизни людей в том или ином регионе. Смертность является традиционным индикатором потерь здоровья населения. В связи с этим задача снижения уровня смертности населения трудоспособного возраста имеет важное приоритетное значение и требует всестороннего исследования для решения вопросов оказания дифференцированной профилактической и лечебной помощи при наиболее распространенных заболеваниях и их причин, приводящих к смертности населения.

Рассмотрим основные причины смертности трудоспособного населения Беляевского района за 9 месяцев 2016, 2017 гг в сравнении с областными показателями и выявим возможные пути их снижения. Согласно подсчетам специалистов Фонда «Здоровье», две трети регионов (67%, то есть 57 из 85) не достигли целевых показателей по снижению смертности населения на 2016 год. Из их числа более чем на 10% не выполнили план Владимирская, Курская, Липецкая, Смоленская, Архангельская, Вологодская, Ленинградская, Оренбургская, Самарская, Курганская, Новосибирская области, а также Карелия. По данным Оренбургстата численность населения Оренбургской области за 9 месяцев 2017 года составила 1990,3 тыс. человек. За 9 месяцев 2017 году зарегистрировано 26829 родившихся, в том числе 13823 мальчика и 13006 девочек. Уро-

вень рождаемости за 9 месяцев в 2017 году по сравнению с 2016 годом снизился на 4,9%, уровень смертности — на 4,3%. В 2017 году по сравнению с 2016 годом наблюдалось снижение уровня смертности по всем основным причинам смерти: от болезней органов дыхания (на 23,4%), болезней системы кровообращения (на 9,8%), некоторых инфекционных и паразитарных болезней (на 8%), внешних причин смерти (на 7,1%), болезней органов пищеварения (на 3,7%), новообразований (на 3,4%). Уровень младенческой смертности (на 10 тысяч родившихся) по сравнению с 2016 годом снизился на 7,5%.

Целевые показатели по снижению смертности населения были заложены в «майском указе» главы государства «О совершенствовании государственной политики в сфере здравоохранения». В частности, там определены пять показателей, по которым необходимо к 2018 году достигнуть снижения смертности: это снижение смертности от болезней системы кровообращения, от новообразований, в том числе злокачественных, от туберкулеза, от дорожно-транспортных происшествий, а также младенческой смертности. Во исполнение «майского указа» главы государства Министерство здравоохранения РФ разработало государственную программу «Развитие здравоохранения», которая была запущена в 2013 году и рассчитана до 2020 года. Согласно указанной программе запланировано снижение общих показателей смертности, при этом указанные показатели должны снижаться каждый год по мере ее реализации.

Отметим, что 19 января 2017г вице-губернатор Оренбургской области — заместитель председателя правительства по социальной политике Павел Самсонов на заседании межведомственной комиссии по реализации мер, направленных на снижение смертности населения в Оренбуржье, подчеркнул, что вопросы сохранения жизней оренбуржцев находятся на постоянном контроле региональной власти. «Позитивные демографические тенденции в области стабильны. По оперативным данным, за 9 месяцев 2017 года родилось 24 735 человек. Потери населения за этот же промежуток времени составили 23 716 человек, что на 1017 человек меньше, чем за аналогичный прошлый годный период.

По данным Росстата количество умерших тоже уменьшается, но значительно меньшими темпами — на 2,2%. Большинство смертей происходит из-за болезней системы кровообращения (46%), новообразований (17%) и «прочих причин смерти» (18,4%). Из-за этого серьезно увеличивается убыль оренбуржцев. Сейчас на каждую тысячу человек убыль составляет 2,2 человека. Для сравнения, последний раз похожие годовые показатели были зафиксированы в 2007—2008 годах. Пронаблюдаем динамику смертности от некоторых болезней трудоспособного населения в Беляевском районе за 9 месяцев 2016 и 2017гг и пути её решения.

Таблица 1. Смертность трудоспособного населения Беляевского района от БСК за 9 мес. 2016, 2017 гг.

Наименование территории	ВСЕГО умерло от БСК		в т.ч. в трудоспособном возрасте		% умерших в трудоспособном возрасте от умерших от БСК	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Беляевский район	82	81	11	13	13,4	16,0
Оренбургская область	9111	9088	1587	1530	17,4	16,8

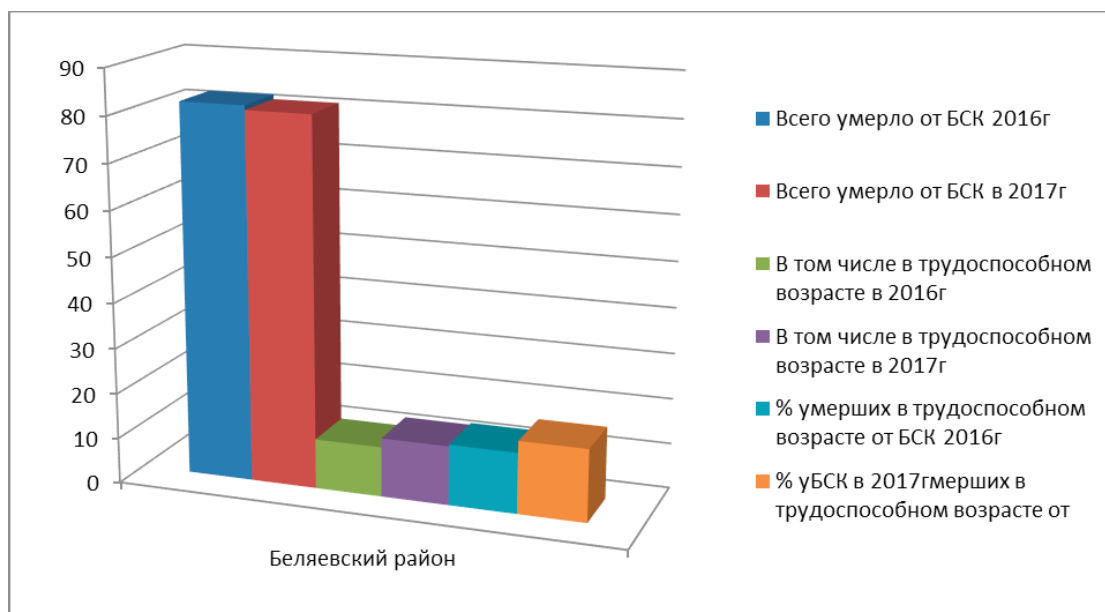


Рис. 1

Сравним количество умерших от БСК в Беляевском районе в 2016 и 2017 годах. Количество смертей по причине БСК в районе уменьшилось только на 1 человека, но для населения в трудоспособном возрасте этот показатель чуть выше. В процентном отношении показатель смертности в 2017г на 3% выше, чем в предыдущем году. Областные показатели соответственно снизились с 9111 человек до 9088 человек. В Беляевском районе наблюдается повышение смертности от БСК в трудоспособном возрасте.

По сравнению с 2016 годом в 2017 году количество умерших от инфаркта миокарда в Беляевском районе снизилось, что составило на 3 человека меньше (табл. 2,

рис. 2). Областные показатели соответственно тоже снизились с 731 человек до 696 человек. Из этого числа в 2017г в трудоспособном возрасте в Беляевском районе умер 1 человек, что соответствует показателю предыдущего года. Но в то же время процент умерших в трудоспособном возрасте от инфаркта миокарда составил в Беляевском районе 14, что на 3,3% больше, чем в предыдущем. Таким образом, в исследуемый период в Беляевском районе наблюдается повышение смертности от инфаркта миокарда. Такую же картину мы наблюдаем и в областных показателях, где цифры, указывающие на смертность в трудоспособном возрасте от инфаркта миокарда выросли от 18,3% до 19,7%.

Таблица 2. Смертность трудоспособного населения Беляевского района от инфаркта миокарда за 9 месяцев 2016 и 2017гг

Наименование территории	Инфаркт миокарда		в т.ч. в трудоспособном возрасте		% умерших в трудоспособном возрасте от умерших от инфаркта миокарда	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Беляевский	10	7	1	1	10,0	14,3
Оренбургская область	731	696	134	137	18,3	19,7

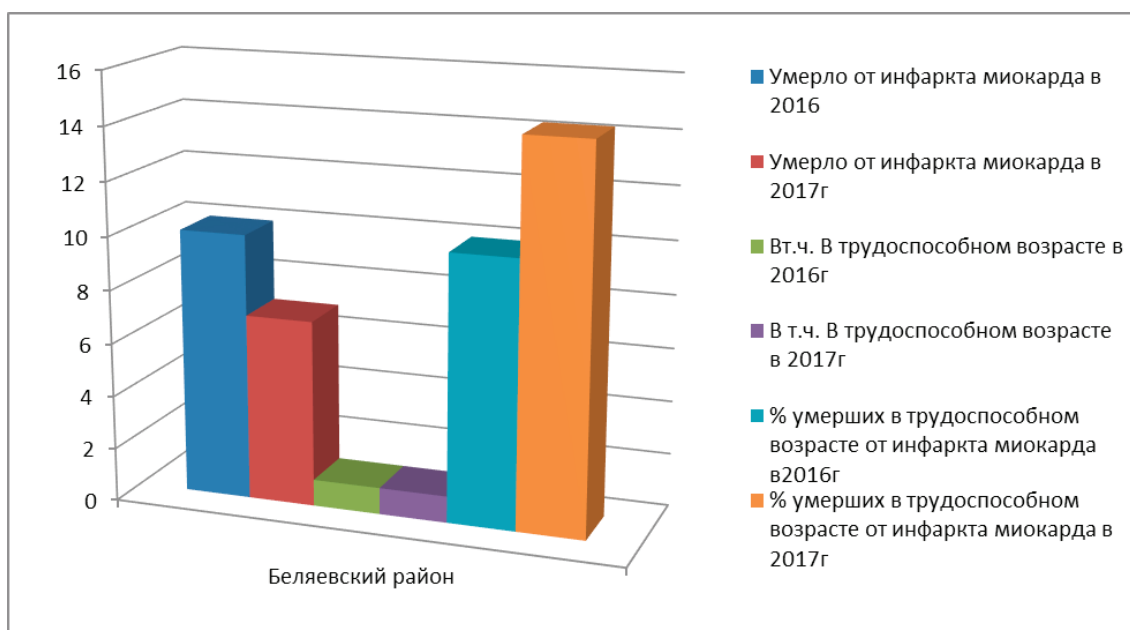


Рис. 2

Таблица 3. Смертность трудоспособного населения Беляевского района от ОНМК за 9 месяцев 2016 и 2017гг

Наименование территории	ОНМК		в т.ч. в трудоспособном возрасте		% умерших в трудоспособном возрасте от умерших от ОНМК	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Беляевский	17	18	3	6	17,6	33,3
Оренбургская обл.	1552	1561	258	292	16,6	18,7

По сравнению с 2016 годом в 2017 году количество умерших от ОНМК в Беляевском районе снизилось, что составило на 1 человек меньше, в то время как областные показатели смертности от ОНМК несколько увеличились с 1552 человек до 1562 человек (табл. 3., рис.3.) Из этого числа в 2017г в трудоспособном возрасте в Беляевском районе умерло 6 человек, что на 3 человека больше показателя 2016 года. Из таблицы и диаграммы мы видим, что резко увеличился процент умерших в трудоспособном возрасте от ОНМК в 2017г по сравнению с 2016 г. Эти цифры соответственно составляют 17,6 и 33,3. Таким образом, мы видим, что в исследуемый период в Беляевском районе наблюдается существенное повышение смертности от ОНМК. Некоторое повышение смертности мы видим и в областных показателях, где цифры, указывающие на смертность в трудоспособном возрасте, выросли от 16,6% до 18,7%.

Подводя итог (табл. 4), можно сказать, что в целом смертность трудоспособного населения Беляевского района за 9 месяцев 2016 и 2017гг увеличилась с 35 до 49 человек, хотя по области за исследуемый период количество смертности по названным причинам наоборот снизилось с 5 196 человек до 4701 человека.

Пути решения проблемы смертности в Беляевском районе

Из интервью с главным врачом ГБУЗ «Беляевская РБ» Курносвым Олег Петровичем мы узнали, что больница обслуживает 16647 прикрепленного населения. В Беляевском районе ведётся определённая работа для сокращения численности смертности. За последние годы улучшилась кадровая ситуация, на работу приняты вы-

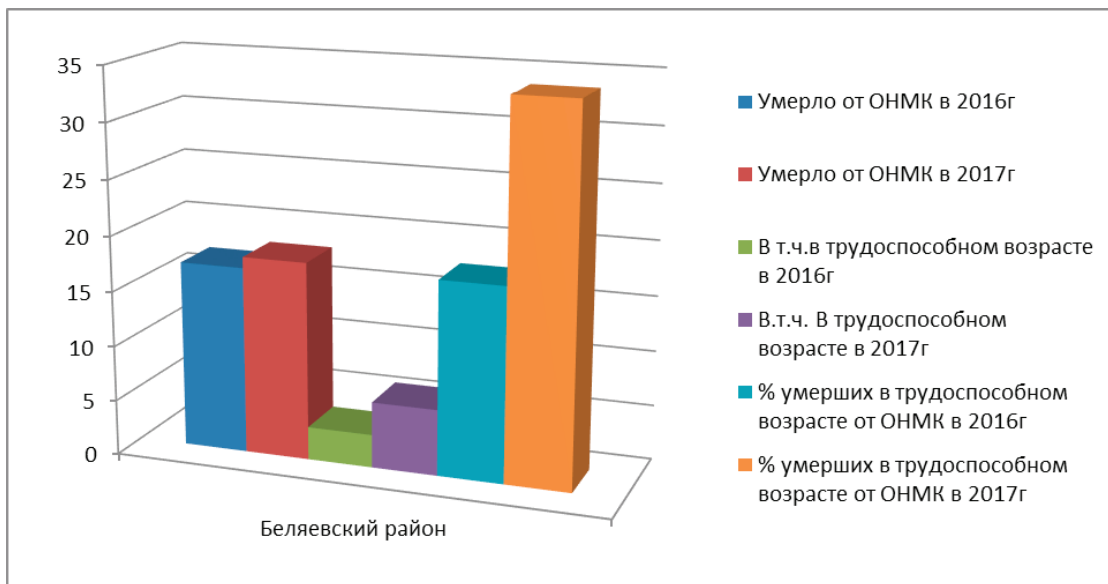


Рис. 3

Таблица 4

Наименование территории	Всего умерло в трудоспособном возрасте		ВСЕГО на 100 000 трудоспособного населения	
	2016	2017	2016	2017
Беляевский	35	49	561,0	805,1
Итого по области	5196	4701	618,1	569,3

пускники Оренбургского государственного медицинского университета, которые обучались по целевому направлению. В районе с 2012 года работает программа «Земский доктор», в связи с этим принято 11 человек, что составляет 26,2% от общего количества врачей. Для молодых специалистов создаются условия, выделяются подъемные средства в размере 50 тыс. руб., все принятые специалисты обеспечены жильем. В последние годы стартовала всеобщая диспансеризация взрослого населения и диспансеризация детского населения в декретированные сроки, а также профилактический осмотр детей сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В ходе диспансеризации взрослого населения осмотрено 3162 чел., установлено диспансерное наблюдение за 1221 чел. Назначено лечение 1711 пациентам, направлено на дополнительное диагностическое исследование 89 человек. Для получения высокотехнологической помощи и специализированной помощи — 7 человек. Кроме того, в Беляевском районе взят курс на развитие медицины малых сел. Так, например, в селе Донское Беляевского района стартовал проект кардинального обновления ФАПов. Здесь построен ФАП по современным быстровозводимым технологиям. ФАП имеет современную начинку, полный набор кабинетов. На открытии присутствовал глава региона Юрий Берг. «Будем стремиться, чтобы таких комфортных медучреж-

дений было как можно больше в нашей области, — заверил Юрий Берг.

Так же с 1 августа 2017г в районе заработали мобильные ФАПы. Поскольку специальными передвижными установками областное здравоохранение не располагает, выбран вариант, который позволяет добиваться главного — обеспечивать повседневное медицинское наблюдение жителей малых и отдаленных сел, где не имеется ФАПа или отсутствует медработник. Бригады выезжают в села по графику, с необходимым оснащением — медикаментами, инструментарием. В состав бригады входят врач, фельдшер или медицинская сестра, или акушерка. Задача мобильных ФАПов — профилактика заболеваний, диспансерное наблюдение, патронаж беременных, хронических больных, немобильных пациентов, детей первого года жизни, а также доставка лекарств. Ежедневно такие ФАПы позволяют осматривать более 100 человек, доставлять нужные лекарства, направлять на госпитализацию нуждающихся в стационарном лечении. Так выполняется требование главы региона: надо организовать работу таким образом, чтобы не пациент подстраивался под систему, а медицина сама шла навстречу человеку.

Для выявления конкретных путей решения проблемы смертности в Беляевском районе нами проведено анкетирование среди населения. В анкетировании приняли участие 100 респондентов. В процессе анализа результатов

анкетирования выявлены следующие основные причины увеличения смертности в трудоспособном возрасте:

- неадекватное отношение пациентов к своему здоровью, отсутствие мотивации к лечению (58,0% случаев);
- социальное неблагополучие, в частности, злоупотребление алкоголем (до 50,0%);
- несвоевременное обращение за медицинской помощью (около 14%);
- наличие сопутствующей патологии, отягощающей прогноз (10%)

Вывод и обсуждение

Количество умерших в Оренбургской области за 9 мес. 2016-2017 гг. уменьшается, но значительно меньшими темпами — на 2,2%. Большинство смертей происходит из-за болезней системы кровообращения (46%). Из-за этого серьезно увеличивается убыль оренбуржцев. Анализ смертности трудоспособного населения Беляевского района за 9 месяце 2016, 2017 гг по таким заболеваниям как БСК, инфаркт миокарда, с 10,3% до 10,9%

В целом смертность трудоспособного населения Беляевского района за 9 месяцев 2016 и 2017 гг. по указанным причинам увеличилась с 35 до 49 человек, хотя по области за исследуемый период количество смертности по названным причинам наоборот снизилось с 5 196 человек до 4701 человека.

Учитывая все вышеизложенное, можно констатировать, что основной и самой главной профилактикой смертности, является развитие здравоохранения, повышение безопасности граждан, психологическая поддержка населения, пропаганда здорового образа жизни. Таким образом, изучив статистику смертности в Беляевском районе, мы предполагаем, что правильная политика государства и управленческого аппарата области, направленная на улучшение жизни населения, а также личная здоровьесберегающая грамотность и культура граждан способны уменьшить смертность.

Учитывая все вышеизложенное, можно констатировать, что основной и самой главной профилактикой смертности, является развитие здравоохранения, повышение безопасности граждан, психологическая поддержка населения, пропаганда здорового образа жизни. Таким образом, изучив статистику смертности в Беляевском районе, мы предполагаем, что правильная политика государства и управленческого аппарата области, направленная на улучшение жизни населения, а также личная здоровьесберегающая грамотность и культура граждан способны уменьшить смертность.

Литература:

1. Информационно-статистический материал «Социально-экономическое положение Оренбургской области в январе-сентябре 2017г»
2. Статистический ежегодник Оренбургской области, 2016
3. Олейник Л.С., Понаморёва Е.А. Статистика рождаемости и смертность в Оренбургской области// Молодой учёный, -2016, — № 4. — с.289—292
4. Постановление правительства Оренбургской области от 10 ноября 2016г № 826-п «Об утверждении плана мероприятий по реализации стратегии развития Оренбургской области до 2020 года и на период до 2030года»
5. Письмо министерства образования Оренбургской области от 30.10.2017г № 02—10—01—41/980 «Сведения о числе умерших в Оренбургской области за январь-сентябрь 2017г»
6. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. N598 «О совершенствовании государственной политики в сфере здравоохранения».

ЭКОЛОГИЯ

Инвазийный вид *Metcalfa pruinosa* (Say, 1830), его распространение и возможности контроля его численности

Абдрахманова Александра Сергеевна, лаборант-исследователь;

Собина Алёна Юрьевна, лаборант-исследователь

Всероссийский научно-исследовательский институт биологической защиты растений (г. Краснодар)

Ключевые слова: инвазийный вид, медкафа, биологический контроль, фитофаг, пестицид.

Биологическое загрязнение среды — одна из важных проблем человечества. Скорость межконтинентального обмена инвазивными организмами увеличивается с каждым годом. К опасным биоагрессорам относятся чужеземные насекомые, проникающие разными путями на территорию страны и наносящие огромный ущерб человеку, экосистеме и экономике. Фауна Европы в среднем ежегодно пополняется 20 видами наземных членистоногих [25], а в лесах США каждый год регистрируют по два новых вида дендрофага-вселенца [9]. Их инвазия и распространение влекут за собой множество негативных последствий для планеты.

Инвазивными видами называются агрессивные чужеземные растения, занесенные из других регионов, которые расселяются по вине человека, образуют в очень большом количестве потомство и распространяются на большие расстояния от родительских особей [2].

Среди инвазионных видов есть такие, которые быстро адаптируются в местных биоценозах. Для этого им требуется сочетание трех условий: благоприятного климата, подходящего корма и способности к адаптации.

Инвазии в большей степени опасны паркам и лесопаркам, лесопосадкам, агрокультурам. Оказавшись в среде, где отсутствуют их паразиты и хищники, чужеродные насекомые начинают стремительно размножаться, даже порой вытесняя аборигенные виды, приобретая при этом статус главных вредителей. Затем против них начинается борьба, которая зачастую приобретает характер пестицидного синдрома. Постоянное применение пестицидов против определенного вида снижает плотность его популяции, но еще и губит многочисленных полезных представителей аборигенной фауны и в результате эти маловредные виды становятся главными вредителями.

В большинстве случаев инвазии чужеродных растительноядных насекомых носят антропогенный характер. Они заносятся с разнообразными продуктами раститель-

ного происхождения (древесиной, зерном, овощами, цветочной срезкой, посадочным материалом), с транспортом, с ручным багажом пассажиров, коллекционерами, а также контрабандой и коммерческими целями, могут также распространяться самостоятельно в результате перелетов с преобладающими ветрами и морскими течениями [6].

Исследования последних лет показали, что в наибольшей степени чужеродные виды осваивают Европейскую часть России, где живет 78% населения страны и где проходят основные транспортные пути [3].

По подсчетам на территории европейской части страны обосновалось около 150 чужеземных растительноядных насекомых [5]. При карантинном фитосанитарном досмотре поступающих в страну грузов специалистами ежегодно выявляются от 30 до 50 видов карантинных для России организмов. В 2001 году при досмотрах было выявлено 34 вида карантинных организмов в 296 случаях обнаружения [7]. Восточную плодоядку (*Grapholitha molesta*) часто выявляют во фруктах. В продовольственных запасах на судах заграничного плавания обнаруживали четырехпятнистую и китайскую зерновок (*Callosobruchus sinensis*, *C. maculatus*), отсутствующих на территории России. Нашли средиземноморскую плодовую муху (*Ceratitis capitata*) в плодах цитрусовых из Испании, Марокко, Турции, Греции. В картофеле из Белоруссии — золотистая картофельная нематода (*Globodera rostochiensis*). На срезах цветов в ряде случаев выявляли калифорнийского трипса (*Frankliniella occidentalis*), американского клеверного и южноамериканского листового минера (*Liriomyza trifolii* и *L. huidobrensis*) [7]. И все эти случаи случайного инвазионного процесса, которые проходят с участием человека и его хозяйственной деятельности.

На территорию России постоянно проникают новые инвазивные фитофаги, повреждающие древесно-кустарниковые растения. Например, *Metcalfa pruinosa* (Say, 1830) (*Hemiptera, auchenorrhyncha: flatidae*). Ее

родиной является Северная Америка [34], где она очень широко распространена. Там распространена на востоке от Онтарио и Квебека до Флориды и на юге в Техасе и Мексике [27, 11]. В 1979 году случайно введен в Италию из Северной Америки [33]. После быстрого распространения в Италии цикадке удалось распространяться на соседние страны, такие как: Франции [12], Словении [30], Чехии [22], Швейцарии [18], Хорватия [26], Австрии [19], Греция [14], Испания [29], Венгрия [28], Болгарии [32], Турция [20], Босния и Герцеговина [16], и был найден также в Корею [21], в Великобритании [12].

В настоящее время на территории Краснодарского края наблюдается распространение цикадки которая освоила большую часть региона. Впервые зарегистрирована специалистами 2009 г. в Лазаревском районе г. Сочи, а затем и в Новороссийске [15], На Черноморское побережье России вредитель, видимо, проник разными путями. Предположительно в Сочи вид попал с автомобильными грузами из Абхазии, с меньшей вероятностью — с судами [35]. Цикадка белая — это новая угроза сельскому и лесному хозяйству Краснодарского края [36].

Сотрудниками лаборатории НИИ биологической защиты растений (ВНИИБЗР; Краснодар) в 2012 г. отмечалось значительное увеличение численности меткалфы на садовых культурах в пос. Знаменский вблизи Краснодара.

В середине лета 2013 г. был обнаружен вид специалистами «Центра защиты леса» Чеченской Республики в лесных массивах (Федеральное бюджетное учреждение «Рослесозащита», 2013). За 4 года этот инвазивный вид распространился по центральной и анапо-таманской зонам Краснодарского края и Чеченской Республике, нанося существенный ущерб [1]. Является полифагом, помимо citrusовых развивается на клематисе, клене, иве, вязе, ясене, алыче, ежевике, розе, боярышнике, малине, винограде. Теплый и достаточно сухой климат Краснодарского края благоприятен для развития *Metcalfa pruinosa*.

Среди методов защиты растений, особую роль отводят биологическим приемам регулирования численности вредных видов, как наиболее безопасным и экологически чистым. Одним из главных является использование полезных насекомых — паразитов и хищников, которые ограничивают численность вредителей насекомых-фитофагов [8].

Биологический контроль *Metcalfa pruinosa* осуществляется путем завоза в Италию из США паразита *Neodryinus typhlocybae* (Dryinidae) который выпускают в природу. Вид акклиматизировался и в ряде мест подавляет численность [33], а также, при необходимости, обрабатывают химическими пестицидами.

Экономический статус вредителя до конца не определен, часто он расценивается как малозначимый. Но вредоносность в местах интродукции значительно выше, чем на родине. Так, в Италии потери урожая сои достигали 40%. В Греции были вынуждены использовать химические средства для подавления вредителя [10].

Проблема инвазий вредных организмов включает не только занос чужеземных видов, но и случаи заноса представителей флоры и фауны из одного региона нашей огромной страны в другие. Все это вызывает тревогу не только у службы карантина растений, но и очень беспокоит специалистов — экологов.

Инвазивные виды, например, как *Metcalfa pruinosa* нуждается в особом внимании ученых, аграриев, экологов и лесоводов Краснодарского, Ставропольского краев и Ростовской области, так как карантинная служба недостаточно следит за проникновением инвазивного вида, а это может иметь серьезные экономические и экологические последствия, ощутимые для лесных угодий, сельскохозяйственных предприятий и частных лиц. Можно сделать вывод о значительной потенциальной опасности этого инвазивного вида для сельского и лесного хозяйства на юге России.

Литература:

1. Балахнина, И.В., Пастарнак И. Н., Гнездилов В. М. Мониторинг и меры по контролю численности *Metcalfa pruinosa* (say) (hemipteran, auchenorrhyncha: flatidae) в Краснодарском крае. Энтомологическое обозрение, 2014 г. т. 3, 3–4, 2014.
2. Гельтман, Д. В. Понятие «инвазивный вид» и необходимость изучения этого явления // Проблемы изучения адвентивной и синантропной флоры в регионах СНГ: Материалы научной конференции / Под ред. В. С. Новикова, А. В. Щербакова. М.; Тула, 2003а. с. 35–36
3. Дгебуадзе, Ю. Ю. Чужеродные виды в Голарктике: некоторые результаты и перспективы исследований. Российский Журнал Биологических Инвазий 2014. С. 2–7.
4. Ижевский, С. С. Чужеземные насекомые как биоагрессоры // Экология. 1995. № 2. С. 119–123.
5. Ижевский, С.С., Масляков В. Ю. Новые инвазии чужеземных насекомых в европейскую Россию. Российский Журнал Биологических Инвазий № 2 2008.
6. Масляков В. Ю., Ижевский С.С. Инвазии растительноядных насекомых в европейскую часть России. М.: ИГРАН, 2011. С. 289
7. Шахраманов И. К. Внутренние перевозки в Российской Федерации как источник инвазий чужеродных организмов // Экологическая безопасность и инвазии чужеродных организмов. Сборник материалов Круглого стола Всероссийской конференции по экологической безопасности России. — М.: ИПЭЭ им. А.Н. Северцева, 2002. — С. 104–106.

8. Зерова М. Д., Толканец В. И., Котенко А. Г. и др. Энтомофаги вредителей яблони юго-запада СССР. К.: Наук. Думка, 1992. — 276 с.
9. Aukema J. E., McCullough D. G., Von Holle B., Liebhold A. M., Britton K., Frankel S. J. Historical accumulation of nonindigenous forest pests in the continental United States // *BioScience*, 2010. Vol. 60. No. 11/ P. 886–897.
10. Ciampolini M., Grossi A., Zottarelli G. Danni alla soia per attacchi di *Metcalfa pruinosa* // *L'Informatore Agrario*, 1987, № 43 (15), p. 101–103.
11. Dean, H. A. & Bailley, J. C.: A flatid planthopper *Metcalfa pruinosa*. — *J. Econ. Entomol.* 54: 1104–1106. (1961)
12. Della Giustina, W.: *Metcalfa pruinosa* (Say 1830), nouveaut pour la Faune de France (Hom.: Flatidae). — *Bull. Soc. ent. Fr.* 91(3–4): 89–92. (1987)
13. Della Giustina, W. & Navarro, E.: *Metcalfa pruinosa*, un nouvel envahisseur? — *Phytoma — La D fense des v ge-taux* 451: 30–32. (1993)
14. Drosopoulus A, Broumas T, Kapothanassi V. *Metcalfa pruinosa* (Hemiptera: Auchenorrhyncha: Flatidae), an undesirable new species in the insect fauna of Greece. *Ann. Benaki Phytopatol. Inst.*, 20(1): 49–51 (2004).
15. Gnezdilov V. M., Sugonyaev T. S. First record of *Metcalfa pruinosa* (Homoptera: Fulgoroidea: Flatidae) from Russia // *Zoosystematica Rossica*, 2009, vol. 18, № 26, p. 260–261.
16. Gotlin T, Ostoji I, Skelin I, Grubi i D, Jelov an S. *Metcalfa pruinosa* (Say, 1830) (Homoptera-Flatidae) — potentially threatening pest in new area. *Entomol. Croatica*, 11(1–2): 75–81. (2007).
17. Ioana Grozea *Metcalfa pruinosa* Say (insecta: homoptera: flatidae): A new pest in Romania
18. Jermini M, Bonavia M, Brunetti R, Mauri G, Cavalli V. *Metcalfa pruinosa* Say, *Hyphantria cunea* (Drury) and *Dichelomyia oenophila* Haimah: three entomological curiosities or a new phytosanitary problem for Ticino and Switzerland? *Switzerland Revue of viticulture, Arboriculture, Horticulture*, 27(1): 57–63 (1995)
19. Kahrer A. Introduction and possible spread of the planthopper *Metcalfa pruinosa* in Austria. *Symposium Proceedings No. 81, Plant protection and Plant Health in Europe, introduction and spread of invasive species, held at Humboldt University, Berlin, Germany. British Crop Protection Council, Alton, UK 2005*, pp. 133–134
20. Karsavuran Y, G l S. A new pest for Turkey, *Metcalfa pruinosa* Say (Homoptera-Flatidae). *T rk. Entomol. Derg.*, 28(3): 209–212 (2004)
21. Kim Y., Minyoung Kim, Ki-Jeong Hong, Seunghwan Lee. Outbreak of an exotic flatid, *Metcalfa pruinosa* (Say) (Hemiptera: Flatidae), in the capital region of Korea // *Journal of Asia-Pacific Entomology* 14 (2011) 473–478.
22. Lauterer, P. Citrus flatid planthopper — *Metcalfa pruinosa* (Hemiptera: Flatidae), a new pest of ornamental horticulture in the Czech Republic. *Plant Prot. Sci.* 38, 145–148. 2002
23. Malumphy C, Baker R, Cheek S. Citrus planthopper, *Metcalfa pruinosa*. *Central Science Laboratory Plant Pest Notice* (19). (1994)
24. Malumphy C, Baker R, Cheek S (1994). Citrus planthopper, *Metcalfa pruinosa*. *Central Science Laboratory Plant Pest Notice* (19).
25. Marc Kenis, Manuela Branco Impact of alien terrestrial arthropods in Europe // *BioRisk*. 2010. V. 4(1). P. 51–71
26. Maceljiski, M., Kocijancic, E., Igrc-Barcic, J. *Metcalfa pruinosa* (Say) a new insect pest in Croatia. *Fragm. Phytom. Herbol.* 23, 69–76. 1995
27. Metcalf, Z.P., Bruner, S. C. Cuban Flatidae with new species from adjacent regions. *Ann. Entomol. Soc. Am.* 41, 63–97 1948
28. Orosz A, Der Z. Beware of the spread of the leafhopper species *Metcalfa pruinosa* (Say, 1830). *Novenyvedelem*, 40(3): 137–141. (2004)
29. Pons X, Lumbierres B, Garcia S, Manetti PL. *Metcalfa pruinosa* (Say) (Homoptera: Flatidae) a potential pest of ornamental plants in urban green spaces of Catalonia? *Bon. Sag. Veg. Plagas*, 28: 217–222 (2002)
30. Sivic, F.: Medeci skrzat ze v Slovenii. — *Moj Mali Svet* 23(10): 24–25 (1991)
31. Tomov R., Trencheva K., Trenchev G., Cota E., Ramadhi A., Ivanov B., Naceski S., Papazova-Anakieva I., Kenis M. Non-indigenous insects and their threat to biodiversity and economy in Albania, Bulgaria and Republic of Macedonia. *Sofi a-Moscow: Pensoft publishers*. 2009. 112 pp.
32. Trenchev, G., Ivanova, I., Nikolov, P., Trencheva, K. *Metcalfa pruinosa* (Say 1830) — new pest and new species in Bulgaria. 70th Anniversary of Plant Protection Institute and Annual Balkan Week of Plant Health, *Book of Abstracts*, p. 39. 2006
33. Zangheri, S. & Donadini, P.: Comparsa nel Veneto di un Omottero nearctico: *Metcalfa pruinosa* Say (Homoptera, Flatidae). — *Redia* 63: 301–306. (1980)
34. Щуров В. И. Новые насекомые-инвайдеры (Arthropoda: Insecta) в лесонасаждениях Северо-Западного Кавказа / *Горные экосистемы и их компоненты: Материалы IV Международной конференции, посвящённой 80-летию основателя ИЭГТ КБНЦ РАН чл.- корр. РАН А. К. Темботова и 80-летию Абхазского государственного университета*. — Нальчик: Издательство М. и В. Котляровых (ООО Полиграфсервис и Т), 2012. С. 172–174.

35. Щуров В. И., Раков А. Г. Инвазивные виды дендрофильных насекомых в Краснодарском крае // известия Санкт-Петербургской лесотехнической академии: Вып. 196. Спб.: СПбГЛТА, 1011. С. 287–294.
36. Замотайлов А. С., Щуров В. И., Белый И. А. Цикадка белая-новая угроза сельскому и лесному хозяйству на юге России // Защита и карантин растений. 2012. Вып. 4. С. 46–47.

Использование энергии биомассы Мирового океана

Потёмкина Мэри Давидовна, студент;

Геворгян Нарек Гагикович, студент;

Михайлова Ксения Николаевна, студент

Санкт-Петербургский государственный морской технический университет

Проблема обеспечения энергией различных отраслей мирового хозяйства достаточно актуальна на сегодняшний день, как и поиск альтернативных источников энергии.

Эффективность источника энергии определяется их возобновляемостью, способностью сохраняться и транспортироваться, количеством получаемой из него энергии, токсичностью продуктов его использования. Роль каждого из этих показателей в оценке эффективности источника энергии зависит от области применения и других факторов.

Основу современной мировой энергетики составляют атомные электростанции. По данным МАГАТЭ (международное агентство по атомной энергии) на 2014 г., в мире действует 435 реакторов. Больше всего в США (эксплуатируется 63 АЭС), на втором месте идет Франция (19 АЭС), на третьем — Япония (17 АЭС). На сегодняшний день ядерная энергетика — один из наиболее перспективных путей утоления энергетического голода. Использование ядерного топлива для выработки электроэнергии — чрезвычайно плодотворная и весьма перспективная идея, которая в конце концов приведет к полному исчерпанию (или использованию в допустимой, по соображению глобальной безопасности степени) ядерного топлива.

Существуют еще гидроэлектростанции (ГЭС) и теплоэлектростанции. Однако развитие теплоэлектростанций сдерживается рядом факторов: стоимость угля, нефти и газа, на которых они работают, растет, а природные ресурсы этих видов топлива сокращаются. Также и у ГЭС существуют значительные недостатки: при перекрытии крупных рек затапливаются огромные территории, также это может послужить препятствием для передвижения рыбы. Построить ГЭС можно только в определенных местах, часто далеких от потребителей.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод: в будущем будут израсходованы ограниченные запасы невозобновляемых энергетических ресурсов Земли. Следовательно, возникает необходимость в поиске альтернативного источника энергии.

Мировой океан занимает приблизительно 70% от всей поверхности планеты, а также является гигантским аккумулятором и трансформатором солнечной энергии, пре-

образуемой в энергию течений, тепла и ветров. Энергия приливов — результат действия сил притяжения Солнца и Луны.

Энергетические ресурсы океана представляют большую ценность как возобновляемые и практически неисчерпаемые. Опыт эксплуатации уже действующих океанических систем показывает, что они не приносят какого-либо ощутимого ущерба океанской среде. При проектировании будущих систем океанской энергетики тщательно исследуется их воздействие на экологию.

Для начала раскроем понятие «биомассы Мирового океана». Биомассой называют совокупность всех растительных и животных организмов, присутствующих в биогеоценозе (экологической системе).

Однако в Мировом океане живой биомассы в 1000 раз меньше, чем на суше. Использование энергии солнечного излучения на площади океана — 0,04%, на суше — 0,1%. Океан не так богат жизнью, как недавно еще предполагали.

Тогда возникает вопрос об эффективном и безопасном методе извлечения энергии. На сегодняшний день известны различные способы ее использования. Рассмотрим некоторые из них.

1. Волновые энергоустановки.

В последнее время одним из динамично развивающихся направлений возобновляемых источников электроэнергии является преобразование морских волн в электричество. Основная задача получения электроэнергии из морских волн сводится к преобразованию движения вверх-вниз во вращательное движение для передачи непосредственно на вал электрогенератора с минимальным количеством промежуточных преобразований.

Одним из перспективных средств преобразования энергии волн является поплавковая волновая электростанция морского базирования. В зависимости от назначения возможно создание модулей ПВЭС, как на малые (менее 1 кВт), так и на большие (более 1 кВт) выходные мощности.

Одна из успешнейших на данный момент попыток эффективно перерабатывать энергию океанских волн — волновая электростанция «Oceanlinx» (рис. 2) в акватории города Порт-Кембл (Австралия). Она была введена

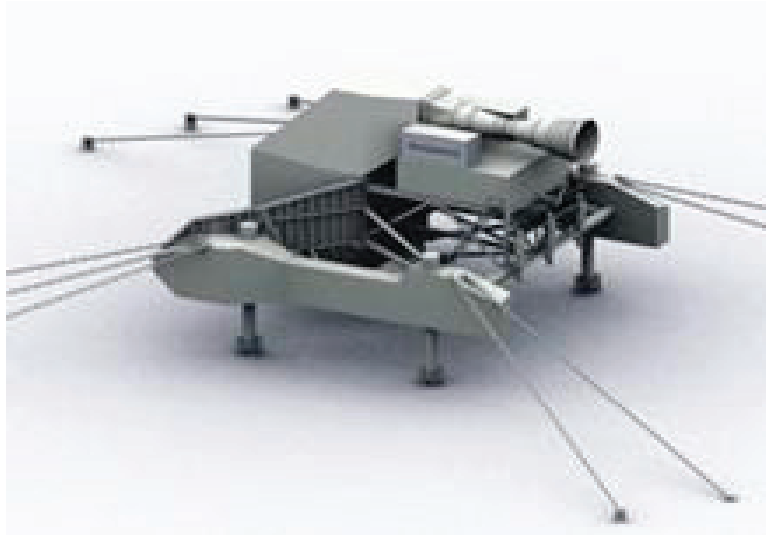


Рис. 1. Oceanlinx

в 2005 г., затем демонтирована для реконструкции и переоборудования и только в начале 2009 вновь запущена.

Принцип ее работы заключается в том, что проходящие через нее волны толчками заполняют водой специальную камеру, вытесняя содержащий в этой камере воздух. Сжатый воздух под давлением проходит через турбину, вращая ее лопасти.

2. Энергия ветров.

Внедрение ветровой энергетики в значительной степени связано с экологическими аспектами. Считается, что ветрогенератор мощностью 1 МВт сокращает ежегодные выбросы в атмосферу 4 т оксида азота, 1800 т углекислого газа и 9 т оксида серы. Однако, по мнению ряда специалистов с технической и экономической точки зрения недостаточное обоснованное распространение ветровой энергетики недопустимо. Размещение ветровых станций наиболее целесообразно на мелководных зонах, глубиной до 20 м. Предельные глубины для эффективного использования плавучих платформ 100–200 м.

Следует подчеркнуть, что ветроэнергетика является нерегулируемым источником тока. Выработка ветроэлектростанции зависит от силы ветра — фактора, отличающегося большим непостоянством. По оценкам Европейской ассоциации ветровой энергии, среднегодовую скорость ветра в целях строительства ветровых электрических станций считают:

- 1) хорошей, если она 6,9 м/с или выше;
- 2) умеренной, если она 6,3 м/с;
- 3) слабой, если она 5,4 м/с или ниже.

Однако ветровые установки не так безопасны, как считается. Обследование людей, живущих вблизи ветродвигателей, выявило у них нарушение вестибулярной системы внутреннего уха низким уровнем шума от турбины, которое в свою очередь вызывает ряд проблем, начиная от внутренних пульсаций и нервозности, заканчивая паническим страхом, ощущениями скованности в груди учаще-

нием сердечного ритма. Также давно замечено, что в местах, где установлено множество ветряков, постепенно исчезают птицы и различные животные. [1]

3. Биохимическая энергия.

В океане существует замечательная среда для поддержания жизни, в состав которой входят питательные вещества, соли и другие минералы. В этой среде растворенный в воде кислород питает всех морских животных от самых маленьких до самых больших, от амёбы до акулы. Растворенный углекислый газ точно так же поддерживает жизнь всех морских растений от одноклеточных до достигающих высоты 60–90 метров бурых водорослей.

Специалисту нужно сделать лишь шаг вперед, чтобы перейти от восприятия океана как природной системы поддержания жизни к попытке начать на научной основе извлекать из этой системы энергию.

3.1 Водоросли — одновременно дешевое и высокопродуктивное сырье для получения биотоплива.

Одно из преимуществ данного вида топлива — его биологическая разложимость и относительная безопасность для окружающей среды при его утечке. Тем не менее, водорослевое топливо имеет свои трудности при производстве такие, как потребность в большой площади для выращивания водорослей. Например, министерство США полагает, что если стана заменит нефтяное топливо водорослевым, то на фермы потребуется около 38849 квадратных километров, что примерно соответствует площади штата Мэриленд.

Максимальный объем биотоплива получают путем преобразования органического вещества в топливо, однако существует альтернативный подход, основанный на том, что некоторые водоросли способны вырабатывать этанол, который можно собирать, не уничтожая растение.

3.2 Также из водорослей можно получить жидкое топливо. Жидкое биотопливо из водорослей относится даже к отдельному и самому современному поколению биотоплив — третьему. Биотопливом первого поколения счи-

тается обычно жидкое биотопливо на основе культур, содержащих сахар или крахмал (кукуруза, рожь, пшеница, сахарная свекла и другие), либо масличных культур (рапс, соя, подсолнечник и прочие). Биотопливо второго поколения возможно получать в результате переработки лигноцеллюлозной биомассы (сельскохозяйственные и отходы лесоводства — солома сельхозкультур, органические вещества из городского мусора). Это сырье более устойчиво к расщеплению, чем сахар, крахмал и масло, к тому же все пока известные биотоплива дороже традиционных видов топлива в разы.

Отличительная особенность водорослей, если сравнивать с сырьем для биотоплив первого и второго поколений, водоросли можно выращивать на землях и в водоемах, не пригодных для сельского хозяйства. Для их выращивания также могут использоваться закрытые фитобиореакторы. Рост происходит посредством естественного фотосинтеза, для которого требуется солнечный свет, воды и углекислый газ, а также питательные вещества. Растущие водоросли потребляют углекислый газ, обеспечивая снижение объемов парниковых газов в атмосфере. Водоросли вырабатывают больший объем биотоплива с 0,4 га занимаемых площадей, чем источники биотоплива на базе сельскохозяйственных культур.

В последние годы ученые и специалисты из Всероссийского научно-исследовательского института электрификации сельского хозяйства (ВИЭСХ) Российской академии сельскохозяйственных наук развивают очень интересные в плане дальнейшего практического использования инновационные технологии получения биотоплив из так называемых микроводорослей.

В качестве возобновляемого топлива специалисты рассматривают и биогаз. Биогаз — вещество, содержащее 45–70% метана, 25–55% двуокиси углерода, водяного пара (0–10%) и 0–3% других газов. Биогаз образуется при разложении органических веществ под воздействием аэробных микроорганизмов.

В своем исследовании организация Greenpeace отмечала, что природный газ является единственным допустимым видом топлива на период перехода на альтернативные возобновляемые источники энергии. Заявление следует считать обоснованным так, как например газовые электростанции выбрасывают в атмосферу примерно на 50% меньше углекислого газа, по сравнению со станциями, работающими на угле.

3.3 Чёрное море — важный район транспортных перевозок, а также один из крупнейших курортных регионов

Литература:

1. Половинкин В. Н., Фомичев А. Б. Энергетические запасы и ресурсы. Мировая энергетика XXI века том 2 — СПб.: СПбГМТУ, 2014—252 с.
2. Бытицкий Г. Ф. Общая энергетика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений — М: Издательский центр «Академия», 2005. — 208 с.
3. Васильев Ю. С., Хрисанов Н. И. Экология использования возобновляющихся энергоисточников. Л.: — Изд-во Ленингр. ун-та. 1991. — 343

Евразии. Помимо этого, Чёрное море сохраняет важное стратегическое и военное значение.

Водный обмен Черного моря и Средиземным осуществляется через мелководный пролив Босфор. По сути, этот водоем изолирован от Мирового океана и представляет собой отстойник, где тысячелетиями скапливался сероводород, из-за насыщенности которого на глубинах свыше 150–200м отсутствует жизнь (за исключением ряда анаэробных бактерий).

Вопрос появления сероводорода в море достаточно спорный: одни ученые считают, что бактерии выделяют его из сульфитов и сульфатов, другие придерживаются гидротермальной гипотезы, т.е. поступления сероводорода из трещин на морском дне. Третьи полагают, что он образуется из-за гниения невидимых простому глазу животных и растений.

Предложения, как можно применять этот газ в народном хозяйстве, звучали в СССР. Существовала научная государственная программа по этому вопросу. Изобретатель Лев Юткин, которого считают «русским Теслой», в 1979 г. предлагал проект: поднимать придонные слои черноморской воды и подвергать ее электрогидравлическим ударам, выделяя сероводород. Полученный газ сжигать. Сгорая, килограмм сероводорода дает примерно 16 КДж.

На сегодняшний день Московская компания «ВИМИС» с группой ученых разработала уникальный проект, который позволит в качестве эксперимента поставить одну показательную установку в Новороссийске. Она позволит обеспечить город и его жителей 250 тонн пресной воды в сутки и 20 мВт электроэнергии, при этом в Черном море будет уменьшаться сероводородный слой, а, следовательно, и угроза взрыва или пожара на море.

Также когда установка будет выведена на проектную мощность, она ежедневно сможет давать до тонны тяжелой воды. Желающих покупать ее достаточно как в России, так и за рубежом. Тяжелую воду используют в любом атомном реакторе: она замедляет реакцию и служит теплоносителем.

В завершении данной работы хотелось бы отметить, что энергетическая проблема человечества относится к разряду глобальных и рассматривается обычно как важнейшая энергосырьевая проблема. Бытующее до недавнего времени представление о том, что первичные энергетические ресурсы нашей планеты неисчерпаемы, а окружающая нас среда может выдержать любую антропогенную нагрузку, обоснованно уходит в прошлое.

Влияние разной степени антропогенной нагрузки на видовой состав фитофагов и энтомофагов плодового сада в условиях центральной зоны Краснодарского края

Собина Алёна Юрьевна, лаборант-исследователь;
Абдрахманова Александра Сергеевна, лаборант-исследователь
Всероссийский научно-исследовательский институт биологической защиты растений (г. Краснодар)

Ключевые слова: пестицид, яблоневый сад, фитофаг, энтомофаг, биопрепараты.

Наиболее остро стоит вопрос об использовании плодовой продукции без значительной дозы пестицидов. Плоды употребляются как в свежем виде, готовом, а также используются в консервной промышленности, медицине и косметологии. Хотя при использовании пестицидов экономическая эффективность урожая высокая, однако есть и отрицательная сторона их использования.

Одной из таких сторон является воздействие на организм человека. В результате применения пестицидов неизбежно как острое, так и особенно широко распространенное хроническое отравление людей. Пестициды вызывают раковые заболевания, могут привести к врожденным уродствам, влияют на иммунную и эндокринную системы [1].

Токсическое действие пестицидов проявляется, как через продукты питания, а также через контакт с теми людьми, которые занимаются этой деятельностью. Главным образом, через людей, занимающихся в сельскохозяйственном производстве, а также их семей [2].

С другой стороны, пестициды накапливаются в природной среде, оказывая тем самым неблагоприятное влияние на фауну и флору. По мнению К. В. Ларионова, наиболее важной экологической проблемой Краснодарского края, является борьба с загрязнением окружающей среды пестицидами [3].

Согласно докладу Environmental Working Group (EWG), организации, выступающей в защиту здоровья населения, яблоки возглавляют список наиболее загрязненных пестицидами сельскохозяйственных продуктов. Аналитик EWG Sonya Lunderg говорил: «По нашему мнению, то, что случилось с яблоками, является следствием того, что применяется больше пестицидов и фунгицидов уже после сбора урожая с целью увеличения сроков хранения. Пестициды могут быть в небольших количествах, но мы до сих пор не знаем, каково неясное, долгосрочное воздействие многих из них» [4].

В работах Т. С. Астархановой, М. Е. Подгорной, Г. А. Ломакиной, Т. Н. Воробьевой, А. Т. Кияном приводятся данные по содержанию остаточных количеств СП и ФОС в почве и продукции, концентрации которых превышают нормативы, что говорит о постоянном поступлении и накоплении ксенобиотиков в природную среду [5, 6, 7, 8, 9, 10].

Поэтому проблема получения экологически чистой продукции становится одной из основных. Ведущую роль в современном производстве играет химический метод. В настоящее время он наиболее используемый, так как

дает достоверную эффективность, и в дальнейшем применение пестицидов и инсектицидов будет продолжаться [11, 12, 13]. По нашему мнению, развитие химического метода будет за счёт малоопасных препаратов (экопрепаратов), класс опасности которых составляет 3 или 4.

Однако, у вредителей вырабатывается резистентность к химии, что, в свою очередь вызывает необходимость дальнейшего увеличения количества обработок [14].

Известно около 88% насекомых, у которых выявлена устойчивость к соединениям, содержащим фосфор, хлор, а также к пиретроидам. Нарушение плодовых садов, а также других культур происходит в связи с нарушением их трофических связей [15, 31]. По данным Р. Меткафа, более 400 видов насекомых, имеющих резистентность к пестицидам.

В работе Филипенко В. А. показано, что применение препаратов, содержащих серу, в садах, приводит к размножению такого вида, как: яблонная щитовка, по причине уничтожения её энтомофага — хищного клеща. К таким же результатам приводит использование фунгицидов, а именно карбаматов, которые уничтожают тифлодромид, являющиеся энтомофагами красного плодового клеща [16].

В яблоневом саду насчитывается примерно 20–30 видов насекомых-вредителей, представленных преимущественно чешуекрылыми. К ним относятся: яблонная плодожорка (*Cydia pomonella* L.), яблонный клещ (*Panonychus ulmi* Koch.), листовертки (сем. Tortricidae), тля зеленая яблонная (*Aphis pomi* Deg.), моль кружковая боярышниковая (*Cemiosstoma scitella* Z.), тля серая яблонная (*Dysaphis devecta* Walk.), калифорнийская щитовка (*Quadraspidiotus perniciosus* Comst.), нижнесторонняя минирующая моль (*Lithocolletis perfoliella* Hw.) и другие. С ними связаны более 1000 видов энтомофагов, которые способны существенно ограничивать численность вредителей [17, 18, 19, 20].

Но не только плодовые культуры подвержены химии, но также и зерновые, овощные, ягодные. Васькин М. А. в своей работе подтверждает губительное влияние инсектицидов на полезную энтомофауну черной смородины [32].

Вследствие гибели энтомофагов увеличивается численность вредных членистоногих. Например, размножения кровяной тли после применения инсектицидов, уничтожившие пахита *Aphehnus man*. Увеличение численности австралийского желобчатого червеца после уничтожения его хищника [16]. В своей работе Павлюш-

кина В. А. описал влияние инсектицидов на окружающую среду, изменение состава и структуры популяций членистоногих, нарушение биоразнообразия экосистем и биоценологических связей и т.д. [21].

В настоящее время разрабатывается биологический метод, как наиболее безопасный и экологически чистый, который основан на использовании природных ресурсов полезных насекомых — паразитов и хищников, которые ограничивают численность вредителей насекомых-фитофагов [22, 23, 24, 25].

Биологический метод борьбы с вредными организмами является обязательной составляющей интегрированной защиты [26]. Особенного значения приобрело широкое использование местных энтомофагов, применение вирусных, грибных и бактериальных биопрепаратов, рациональное использование химического метода [27, 28].

Основную роль в ограничении численности яблонной плодовой мушки и других садовых листоверток занимают па-

разитические насекомые из отрядов Hymenoptera и Diptera. Среди них доминируют паразитические перепончатокрылые, относящиеся к 13 семействам бетилоидных ос (Bethyloidea), ихневманоидных (Ichneumonidae) и хальцидоидных (Chalcidoidea) наездников [19, 29]. Роль естественных врагов огромна. Они подавляют минирующих молей (до 93%), листогрызущих вредителей (до 62%), листоверток (до 55%), плодовых мушек (до 40%) [20, 30].

Использование биологических методов, а именно дезориентации и синтетические половые феромоны, дает значительные результаты снижения численности чашуекрылых семейства Tortricidae на 70%, и это не прибегая к химической обработке, а также не вредя полезной энтомофауне [33, 34].

Таким образом, биологические методы защиты не только не несут какой-либо опасности для окружающей среды и человека, но и способствуют сохранению устойчивости агроценоза.

Литература:

1. Федоров Л. А. Яблоков А. В. Пестициды — токсический удар по биосфере и человеку. М. 1999. — 462 с.
2. Омарова З. М. Влияние пестицидов на здоровье детей. Российский вестник перинатологии и педиатрии. Вып. 1. Махачкала. 2010. С.
3. Ларионов К. В. Распространение пестицидов в экосистеме Краснодарского края и минимизация их воздействия на окружающую среду. К. 2008. — 23 с.
4. Биктимирова Неля. Яблоки — самые загрязненные пестицидами продукты. Новости экологии. 2011. FacePlanet. <http://www.facepla.net/index.php/the-news/1-latest-news/1399-apples-pesticides>
5. Астарханова Т. С. Экотоксикологическое обоснование оптимизации применения химических средств защиты растений в системах защиты многолетних насаждений от вредителей и болезней в Северо-Кавказском регионе. Санкт-Петербург, 2008. — 25 с.
6. Воробьева Т. Н., Гугучкина Т. И., Сиухова Н. Т. Экологизированное производство винограда для приготовления высококачественных натуральных сухих красных вин (исследования, агротехнологические разработки). — Краснодар: Просвещение-Юг. 2005. — С. 133–140.
7. Киян А. Т. Система экологизированного производства винограда на основе новых агротехнологических ресурсосберегающих приемов. Краснодар. 2004. — 49 с.
8. Ломакина Г. А. Продуктивность виноградников и экономическая эффективность производства в условиях экономического риска пестицидного техногенеза. Краснодар. 2005. — 25 с.
9. Петухова Ю. М., Серова Ю. М., Подгорная М. Е. Содержание остаточных количеств инсектицидов (д.в. хлорпирифос) в садовых агроценозах // Международная научно-практическая конференция. — Прага. 2012. — С. 33–34.
10. Подгорная М. Е. Динамика разложения синтетических пиретроидов в почве и плодах яблони в садах Краснодарского края // Оптимизация фитосанитарного состояния садов в условиях погодных стрессов. — Краснодар: ГНУСКЗНИИСиВ Россельхозакадемии. 2005. — С. 382–386
11. Семеренко С. А. Экология и защита растений // Масличные культуры. Научно-технический бюллетень Всероссийского научно-исследовательского института масличных культур. — 2015. — Вып. 4 (164). — С. 103–137.
12. Лунев М. И. Пестициды и охрана агрофитоценозов — М.: Колос. 1992. — 269 с.
13. Brown A. W. A. Ecology of pesticides. — N.Y.: J. Wiley and Sons, 1987. — 525 p.
14. Черкезова С. Р. Управление численностью чешуекрылых вредителей в агроценозах яблони с учетом особенностей их развития // Научные труды СКФНЦСВВ. Том 13. Краснодар. 2017
15. Филиппенко В. А. Влияние пестицидов на окружающую среду. Анапа. 2010. — С.
16. Талицкий В. И., Куслицкий В. С. Новые для Молдавской ССР паразиты-вредители сада // Энтомофаги вредителей сада. Кишинев. 1986. — С. 18–26.
17. Дрозда В. Ф. Принципы взаимоотношений между энтомофагами и фитофагами в садовых насаждениях // Биологическая защита растений: состояние и перспективы. Краснодар. 2000. С. 35–36.
18. Павлюшин В. А., Фасулати С. Р., Вилкова Н. А., Сухорученко Г. И., Нефедова Л. И. Антропогенная трансформация агроэкосистем и ее фитосанитарные последствия. — СПб.: ВНИИЗР РАСХН. 2008. — 103 с.

19. Костюков В. В., Кошелева О. В., Балахнина И. В. Определитель паразитов вредителей плодового сада — Р/н/Д. 2007. — 254 с.
20. Дорохова Г. И., Карелин В. Д., Кириак И. Г. и др. Полезная фауна плодового сада — М: ВО Агропромиздат. 1989. — 316 с.
21. Евтушенко Н. Д., Украинуск И. В. Роль энтомофагов в снижении численности яблонного цветоеда. Научные ведомости / Естественные науки. № 3 (98). Вып. 14. 2011.
22. Євтушенко М. Д. Основні трофічні зв'язки комах та їх динаміка в консорції яблуні // Вісник Харківського національного аграрного університету. Серія «Біологія». — 2004. — Вип. 2. — С. 108–116.
23. Тряпицын В. А., Шапиро В. А., Щепетильников В. А. Паразиты и хищники вредителей сельскохозяйственных культур — Л.: Колос. 1982. — 256 с.
24. Зерова М. Д., Толканец В. И., Котенко А. Г. и др. Энтомофаги вредителей яблони юго-запада СССР — К.: Наук. Думка. 1992. — 276 с.
25. Hull L. A., Beers E. H., Meagher R. L. Integration of biological and chemical control tactics for apple pest through selective timing and choice of synthetic pyrethroid insecticides // J. econ. Entomol. — 1985. — Vol. 78, № 3. — P. 714–721.
26. Филиппов Н. А. Проблемы биометода // Защита растений. — 1990. — № 10. — С. 3–5.
27. Колесова Д. А. Биологическая защита сада от вредителей // Защита растений. — 1995. — № 9. — С. 38–39.
28. Черній А. М. Концептуальні основи інтегрованого захисту плодового саду від шкідників // Захист і карантин рослин: Міжвідомчий тематичний науковий збірник / УААН, Ін-т захисту рослин. К., 2007. — Вип. 53. — С. 390–403.
29. Зерова М. Д., Коренев А. А., Цибульский А. И. Хольциды (Hymenoptera, Chalcidoidea) — паразит мух-тахин (Diptera, Tachinidae) в плодовых садах юго-запада Европейской части СССР // Киев: Наукова думка. 1989. — 200 с.
30. Смольякова В. М., Жидовский А. М., Сторчевая А. М., Черкезова С. Р. Интегрированные системы защиты садов от вредителей и болезней в южной зоне садоводства России // Производство экологически безопасной продукции растениеводства. — Пущино. 1995. — С. 245–265.
31. Чулкина В. А., Усенко В. И. Фитосанитарная оптимизация агроэкосистем плодовых и ягодных культур. М.: Колос. 2006. — 240 с.
32. Васькин М. А. Влияние инсектицидов на полезную энтомофауну черной смородины. Вестник Новосибирского Государственного Аграрного Университета. Новосибирск. 2005. — С.
33. Пастернак И. Н., Пачкин А. А., Пушня М. В., Ниязов О. Д., Ермолинко С. А., Падалка С. Д., Исмаилов В. Я. Включение метода автодиссеминации в систему экологизированной защиты яблони от яблонной плодовой мушки (*Cydia pomonella* L.) // Биологическая защита растений — Основа стабилизации агроэкосистем. Материалы Междунар. Научно-практ. Конференции «Инновационные технологии применения биологических средств защиты растений в производстве органического с/х продукции», К. 214. Вып. 8. С. 472–475.
34. Пачкин А. А., Пушня М. В., Пастернак И. Н., Агасьева И. С., Падалка С. Д., Ниязов О. Д., Исмаилов В. Я. Новые подходы к использованию феромонов в защите яблоневого сада // Агротехнический метод защиты растений от вредных организмов. Мат-ла 7-й междунар. Научно-практ. Конференции. Краснодар. 2015. С. 197–200.

Динамика использования возобновляемых источников энергии в мире в период с 2005 по 2015 год

Ульянкина Инна Владиславовна, студент;

Авраменко Андрей Алексеевич, кандидат экономических наук, доцент, научный руководитель
Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России

В данной статье автором рассмотрены основные тенденции использования возобновляемых источников энергии, проанализирована динамика использования возобновляемых источников энергии, проведена интерпретация статистических данных по конечному потреблению энергии, произведенной с помощью возобновляемых источников в период с 2005 по 2017 года в различных регионах мира.

Ключевые слова: энергетика, возобновляемые источники энергии, ветроэнергетика, биотопливо, солнечная энергия.

В настоящее время проблема обеспечения человечества недорогими и экологически безопасными источниками энергии является одним из вопросов, обсуж-

даемых на глобальном уровне. Так, мировым сообществом была осознана важность данной проблемы, что способствовало ее включению в одну из целей устойчивого раз-

вития, сформулированных во время 70-й Генеральной Ассамблеи ООН в 2015 году и обозначенных в Повестке дня на XXI век.

Понятие «возобновляемые источники энергии» (ВИЭ) включает источники энергии, образующиеся на основе постоянно существующих или периодически возникающих процессов в природе, а также жизненном цикле растительного и животного мира и жизнедеятельности человеческого общества [1, с. 3].

Согласно докладу Renewables Global Status Report 2016 ВИЭ обеспечили 19,2% общего конечного потребления энергии в 2014 году [4; с. 28]. При этом рост мощностей и выработки продолжился и в 2015 году, наблюдалось увеличение объемов производства возобновляемой энергетики в 4,5 раза (364,9 млрд тонн эквивалентно углеводородному топливу) (см. рис. 1) [6, с. 8]. По мнению специалистов, к 2050 году с помощью ВИЭ может быть удовлетворено около 40% мировых энергетических потребностей [5; с. 11].

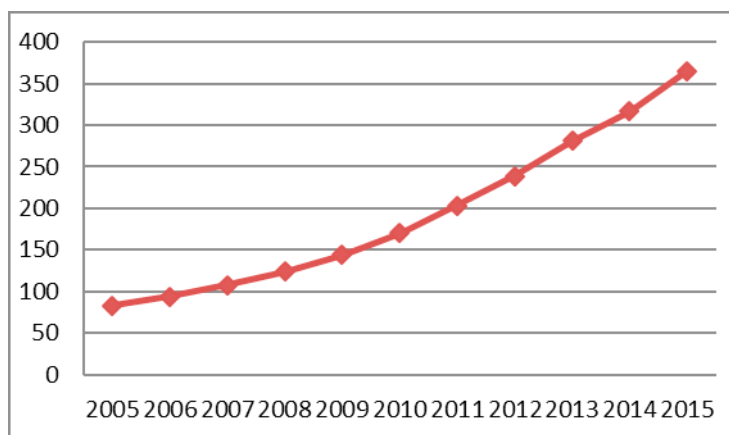


Рис. 1. Динамика конечного потребления энергии, произведенной с помощью возобновляемых источников (ВИЭ) в период с 2005 по 2015 гг. в млн тонн эквивалентно углеводородному топливу (источник: составлено автором по данным отчета World Energy Focus 2016)

В ходе регионального анализа конечного потребления ВИЭ в период с 2005 по 2015 гг. было выяснено, что потребление энергии на основе ВИЭ в 2015 году по сравнению с 2014 годом в Северной Америке увеличилось в 3,4 раза (82,6 млн тонн эквивалентно углеводородному топливу); в Южной Америке в 4,6 раза (24,2 млн тонн эквивалентно углеводородному топливу); в Европейском регионе увеличились в 4 раза (142,8 млн эквива-

лентно углеводородному топливу); наблюдалось также увеличение в 6,5 раз на территории Азиатско-Тихоокеанского региона (110,9 млн тонн эквивалентно углеводородному топливу). На территории Африканского региона и Среднего Востока наблюдалось минимальное потребление энергии на основе возобновляемых источников (3,8 и 0,5 млн тонн эквивалентно углеводородному топливу соответственно) (см. рис. 2) [3, с. 39].

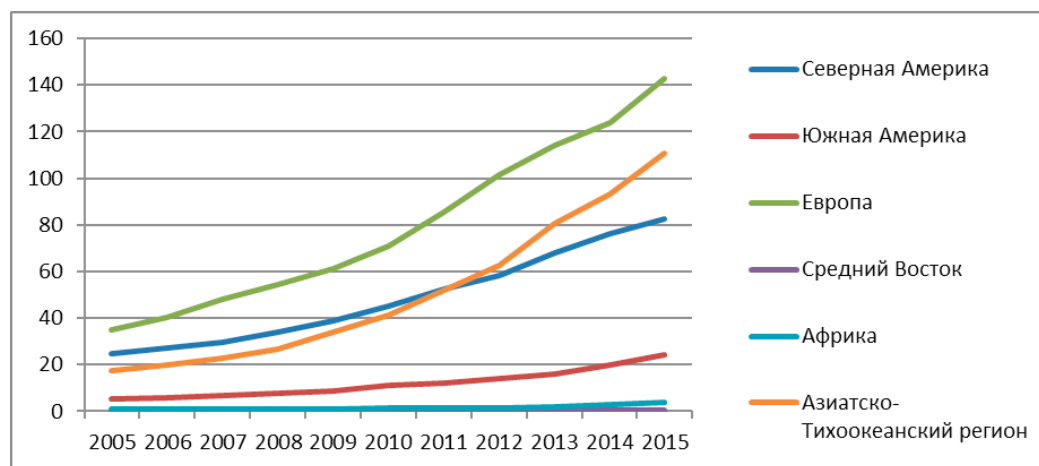


Рис. 2. Динамика конечного потребления энергии, произведенной с помощью ВИЭ в период с 2005 по 2015 гг. в млн тонн эквивалентно углеводородному топливу (источник: составлено автором по данным отчета BP Statistical Review of World Energy)

В настоящее время к возобновляемым источникам энергии относят энергию солнца; энергию ветра; энергию водных потоков, в том числе энергию сточных вод (за исключением случаев использования такой энергии на гидроаккумулирующих электроэнергетических станциях); энергию приливов; энергию волн и водных объектов, геотермальную энергию; низкопотенциальную тепловую энергию земли, воздуха, воды с использованием специальных теплоносителей; биомассу, включающую в себя специально выращенные для получения энергии растения, в том числе деревья; отходы производства и потребления, за исключением отходов, полученных в процессе использования углеводородного сырья и топлива; биогаз; газ, выделяемый отходами производства и потребления на свалках таких отходов [1, с. 4]. Возобновляемыми источниками, получившими наибольшее применение, являются энергия солнечной радиации, энергия ветра и биомассы.

Ветроэнергетика — это отрасль энергетики, получающая электроэнергию преобразованием кинетической энергии движущихся масс воздуха, которая является крупнейшим источником возобновляемой энергии (52,2% возобновляемой генерации) [3; 38]. В 2015 году конечное потребление энергии, полученной с помощью ветрогенерации, увеличилось на 17,4% по сравнению с 2014 годом, причем регионом-лидером является Европа (73,7 млн тонн эквивалентно углеводородному топливу). Регионами-лидерами по производству энергии с помощью ветрогенерации являются Азиатско-Тихоокеанский регион (56,7 млн тонн эквивалентно углеводородному топливу) и Северная Америка (51 млн тонн эквивалентно углеводородному топливу). Также в 2015 году наблюдался рост уровня производства энергии, полученной с помощью ветрогенерации, в Южной Америке, Африке и Среднем Востоке (7,2 млн тонн; 1,7 млн тонн и 0,7 млн тонн эквивалентно углеводородному топливу соответственно) (см. рис. 3).

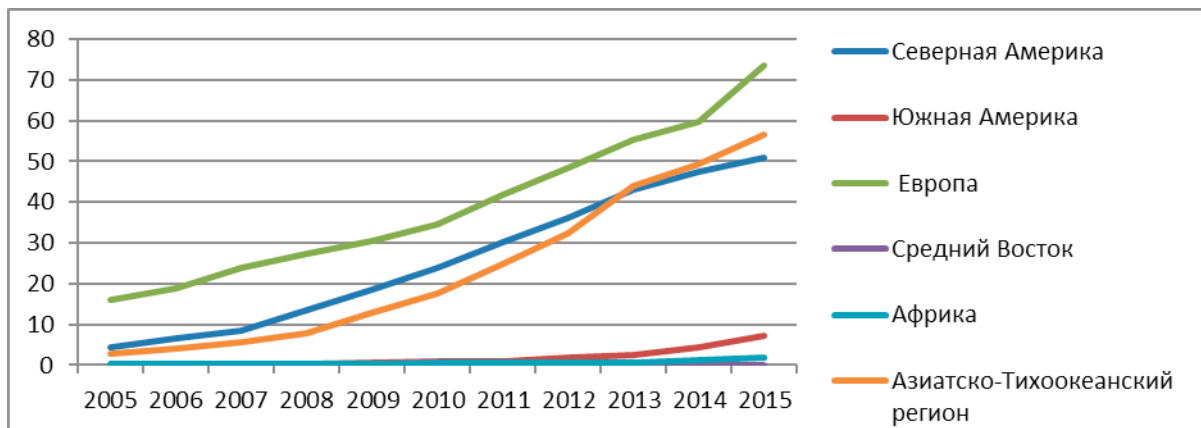


Рис. 3. Динамика конечного потребления энергии, произведенной с помощью ветрогенерации в период с 2005 по 2015 гг. в млн тонн эквивалентно углеводородному топливу (источник: составлено автором по данным отчета BP Statistical Review of World Energy)

Наибольший прирост отмечался в Германии (увеличение на 53,4%).

С начала 70-х годов двадцатого столетия активно развивается биоэнергетика, основанная на использовании источников энергии органического происхождения для получения тепловой, электрической и механической энергии. Многие крупные компании инвестируют средства в производство биодизельного топлива. При производстве данного вида топлива используется отжим или экстракция масла из биомассы, переэтерификация и удаление глицерина с получением эфира жирных кислот. Также производится биоэтанол, получаемый с помощью спиртового брожения крахмалсодержащего сырья и гидролизатов из древесины. Выделяют биотопливо первого поколения, полученное из пищевого и кормового сырья, биотопливо второго поколения, полученное из непищевого сырья (главным образом из отходов пищевой, лесной, деревообрабатывающей промышленности, сельского хозяйства) и биотопливо третьего поколения, полученное из микроводорослей, которые

специально выращиваются для этой цели и не являются ни пищевым продуктом, ни отходом других производств [1, с. 7]. В 2015 году мировое производство биотоплива выросло на 0,9% по сравнению с 2014 годом. Прирост на территории Бразилии (на 6,8%) и США (на 2,9%), компенсировался значительным снижением уровня производства в Индонезии (на 46,9%) и в Аргентине (на 23,9%) по сравнению с уровнем 2014 года [3, с. 39].

Рост мощностей солнечной энергетики в 2015 году 32,6% по сравнению с 2014 годом, причем в Китае — 69,7%, в Японии — 58% и в США — 41,8%. В 2015 в целом по регионам наблюдалась следующая ситуация: в Европе было произведено 25,2 млн тонн эквивалентно углеводородному топливу, в странах Азиатско-Тихоокеанского региона — 20,8 млн тонн эквивалентно углеводородному топливу, в Северной Америке, в Южной Америке, в Африке и Среднем Востоке — 9,5 млн тонн, 0,7 млн тонн, 0,7 млн тонн и 0,4 млн тонн эквивалентно углеводородному топливу соответственно [2; 16] (см. рис. 4).

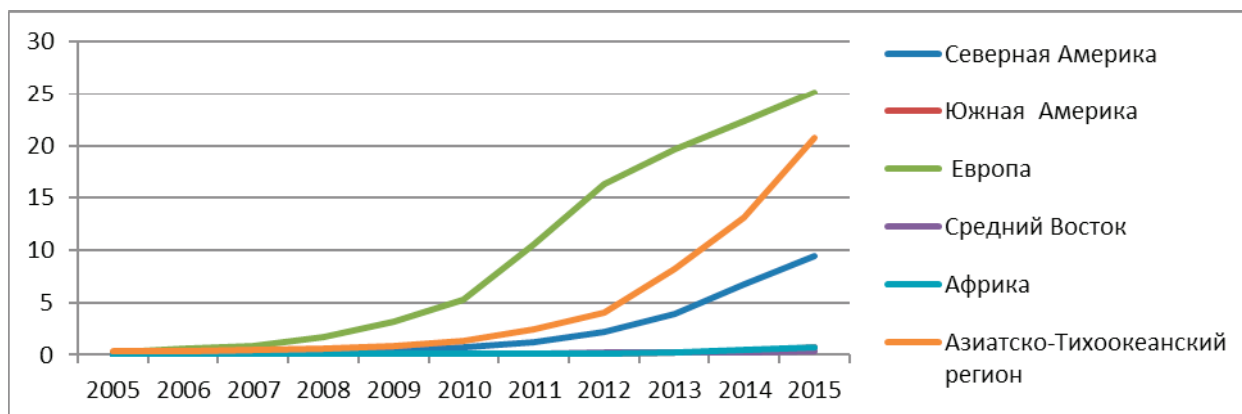


Рис. 4. Динамика конечного потребления энергии, произведенной с помощью солнечной генерации в период с 2005 по 2015 гг. в млн тонн эквивалентно углеводородному топливу (источник: составлено автором по данным отчета BP Statistical Review of World Energy) (без пометки сверху этого смещения не будет)

Производство осуществляется с помощью солнечных фотоэлектрических элементов, работающих на основе фотоэффекта; солнечных коллекторов и различных оптических устройств [1, с. 3].

Проведенный анализ описанных выше данных подтверждает тот факт, что с момента осознания проблемы ограниченности природных ресурсов и необходимости поиска альтернативных углеродному сырью источников энергии наблюдается тенденция к проведению политики диверсификации в топливно-энергетическом комплексе и в частности среди ведущих вертикально-интегрированных нефтегазовых компаний.

В ходе анализа направлений деятельности в области развития возобновляемой энергетики двадцати транснациональных корпораций из списка Forbes Global 2000 было выяснено, что из двадцати нефтегазовых компаний шестнадцать разрабатывают данное направление в качестве перспективного. Необходимо отметить, что, несмотря

на тенденции включения ВИЭ в стратегические планы компаний в качестве потенциального источника энергии, ведение отчетности по производству энергии с помощью ВИЭ и разработку глобальных проектов, данный процесс в настоящее время продвигается не так активно. Значительная часть компаний-представителей топливно-энергетического комплекса при инвестировании проектов все еще отдает предпочтение традиционным источникам энергии, не способным обеспечить в долгосрочной перспективе все человечество доступной и безопасной энергией, что подчеркивает необходимость более интенсивного инвестирования в проекты, связанные с использованием возобновляемых источников.

Таким образом, возобновляемые источники энергии в настоящее время конкурируют с ископаемыми видами топлива на многих рынках. На начало 2016 года мощность генерирующих энергоустановок ВИЭ достигла самого высокого уровня за всю историю человечества.

Литература:

1. ГОСТ Р 54531–2011. Возобновляемые и альтернативные источники энергии. — Введ. 2013–01–01. — М.: Стандартинформ, 2013. — 3–7 с.
2. BP Sustainability Report 2016. — London: Pureprint Group Limited UK, 2016. — 16–17 p.
3. BP Statistical Review of World Energy. Centre for Energy Economics Research and Policy, Heriot-Watt University. — London, Pureprint Group Limited, UK, 2016–38–44 p.
4. Renewables Global Status Report 2016. REN21 Secretariat. UNEP. — Paris: — Renewable Energy Policy Network REN21 Secretariat for the 21st Century, 2016. — 28 p.
5. Royal Dutch Shell Sustainability Report 2015. Sustainability Report. Hague: CNPP, 2015. — 11 p.
6. World Energy Focus. World Energy Council. — London: WEC, 2016. — 8 p.

ПСИХОЛОГИЯ

«Он просто немного другой...»

Демидова Татьяна Александровна, воспитатель
ГКУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово»

Особые дети, кто они? Давно хотела написать об этом статью. Многие люди, услышав такое название, возмущаются: привыкли делить. Опять какие-то особые дети.

Тут требуется небольшое разъяснение. Особыми называют детей-инвалидов: особые дети или дети с особыми потребностями. Это не юридический термин, а социальный и педагогический. В юридических документах они так и остаются детьми-инвалидами.

Термин «особые дети» пришёл в нашу страну с Запада. Он предложен самими инвалидами, потому что так они чувствуют себя более комфортно.

Я — воспитатель в ГКУ ЦССВ «Южное Бутово», и мои воспитанники — «особые дети». Хотела бы рассказать об одном из своих «особых» воспитанников.

Помню, войдя в группу, я увидела его, Илью — нового мальчика, которого перевели из другой группы. Мы встретились с ним взглядом... В его глазах я увидела, что — то такое по чему интуитивно поняла: трогать его сейчас не надо. Вспомнила американский фильм «Человек дождя», который впечатлил меня несколько лет назад, и поняла, что передо мной именно этот случай.

Довольно долгое время мы находились рядом, обменялись лишь взглядами. С детьми он не играл, не общался, сидел в сторонке. А я штудировала литературу про аутизм, так как до этого времени я работала только с умственно отсталыми детьми и с аутизмом не сталкивалась. Еще раз пересмотрела американский художественный фильм «Человек дождя», после показа, которого аутичных детей стали называть «дети дождя». Это самый известный художественный фильм о таких людях — обладатель 4-х «Оскаров».

Термин «аутизм» впервые был озвучен в 1911 году швейцарским психиатром Эйгеном Блейлером. В переводе с греческого «Аутос» означает «сам». Через тридцать лет психиатр Л. Каннер назвал маленьких аутистов — мудрецами, предпочитающими жить в своем собственном мире. [2]

Аутизм — это первазивные нарушения развития, при котором доминирующим являются трудности, связанные с приобретением когнитивных, речевых, моторных и социальных навыков. [5]

Аутистический спектр у детей может проявляться по-разному.

Основным симптомом аутизма является нарушение социальных взаимодействий. Дети с таким диагнозом не могут распознавать невербальные сигналы, не чувствуют состояния и не различают эмоций окружающих людей, что вызывает трудности в общении. Часто наблюдаются проблемы со зрительным контактом. Такие дети не проявляют интереса к новым людям, не участвуют в играх. [3]

Илья вел себя обособленно, в коллективных играх он не участвовал, с детьми не играл и не общался, сидел в стороне. Со временем взгляд мальчика потеплел, появился интерес к некоторым играм и занятиям, но только на расстоянии, его глаза стали лучиться, когда дети шалили между собой или я играла с ними. Как то он сам приблизился ко мне, пощекотал меня травинкой и улыбнулся. С тех пор мы стали друзьями: он ждал меня, радовался, подходил ко мне, брал под руку.

Характерные особенности детей с расстройствами аутистического спектра — повторяющиеся модели поведения. Например, ребенок быстро привыкает к одной дорожке и отказывается свернуть на другую, или, привыкнув к одежде, с трудом переодевается в новую. [7] Илья никогда не мог надеть незнакомую одежду, горький пример с карнавальным костюмом, который он категорически отказался надевать на Новый год. На следующий Новый год костюмы гусаров шили в группе взрослые и украшали вместе с детьми. Мальчик это видел, примерял свой костюм и принимал участие в украшении, а потом без проблем одел его.

Часто формируются так называемые «ритуалы», выработываются схемы, например, сначала нужно надеть правый ботинок и лишь затем левый, или сначала нужно убрать чашку и лишь потом тарелку, но ни в коем случае не наоборот. Любое отклонение от выработанной ребенком схемы может сопровождаться громким протестом, припадками гнева, агрессией. [6] Илья всегда скручивал в рулон свою одежду, он обязательно должен был скатать каждый носочек и засунуть их в обувь, а попытки помешать ему приводили к крику, визгу и кусанию себя и других.

Присутствуют также проблемы с речью. Дети с таким диагнозом гораздо позже начинают говорить, или речь отсутствует вовсе (зависит от разновидности нарушения). Вербальные аутисты часто имеют небольшой словарный запас, путают местоимения, время, окончания слов и т.д. Дети не понимают шуток, сравнений, воспринимают все буквально. Имеет место эхолалия. [1] У Ильи имелся небольшой набор слов, которыми он мог обозначить, что он хочет, одним словом ответить на вопрос по картинке, на словесные вопросы звучал повтор этого вопроса.

Ребенок может привязаться к одной игрушке или неигровому предмету. Игры часто лишены сюжета, чаще всего дети просто однообразно манипулируют с игрушкой. [8] Мальчик приносил из дома альбом с фотографиями или брал книги с картинками, расставлял это в своем уголке на диване, перелистывал несколько раз. Если кто — то убирал книги в его отсутствие, он тут же выставлял их снова, но если надо было идти домой или в столовую, то он обязательно должен был убрать все и никак иначе, даже если все очень спешили.

Дети с аутистическими расстройствами могут страдать от гипер- или гипочувствительности. Например, есть дети, которые усиленно реагируют на звук, причем, как отмечают уже взрослые люди с подобным диагнозом, громкие звуки не только их пугали, но вызывали сильную боль. [5] Илья очень злился, пищал, закрывал уши ладонями, когда окружающие его дети начинали кричать, включали громко музыку.

У половины детей с подобным диагнозом наблюдаются особенности пищевого поведения — они категорически отказываются есть какие-то продукты (например, красные) или не понравившиеся запахом, отдают предпочтение какому-то одному блюду. Илья в этом превзошел всех: предпочтений у него было немного, а в нашем интернате совсем мало, потому что ему не нравился запах. В итоге он ел только фрукты, гречку, суп гороховый, картофельный и выпечку, и то если понравится запах.

Аутистический спектр очень важно вовремя диагностировать. Чем раньше будет определено наличие нарушений у ребенка, тем быстрее можно будет начать коррекцию. Раннее вмешательство в развитие малыша увеличивает шанс на успешную социализацию. [3]

Если у ребенка диагностировали аутизм, то составляется индивидуальная коррекционная программа детей аутистического спектра. Ребенку нужна помощь группы специалистов, в частности, занятия с психологом, логопедом и специальным педагогом, сеансы с психиатром, упражнения с физиотерапевтом (при необходимости). Коррекция происходит медленно, занятие за занятием. Детей учат чувствовать формы и размеры, находить соответствия, чувствовать взаимосвязи, участвовать, а затем и инициировать сюжетную игру. Детям с аутистическими расстройствами показаны занятия в группах, где ребята учатся играть вместе, следовать социальным нормам и помогают вырабатывать определенные модели поведения в обществе. [7]

Многому мальчик учился в группе, но своеобразно: он за всем предпочитал наблюдать со стороны из своего лю-

бимого уголка на диване — сидел и, как губка, впитывал все, что происходит вокруг. Например, на занятии по ознакомлению с домашними животными сидел на диване, смотрел, а после занятия по картинкам «однословно» ответил на все мои вопросы.

Когда Илья впервые увидел пластилин, он очень заинтересовался и первый раз сел за стол на занятие со всеми детьми. Но знакомство с пластилином разочаровало его: ему совсем не понравилась текстура этого предмета, он отбросил его и ушел на свое излюбленное место. Тогда я вернулась к истокам занятий по лепке, это «Пищащий комочек», когда комочек пластилина пищит, кричит, разговаривает... Потом еще ряд интересных занятий по преобразованию кусочка пластилина в разнообразные фигуры. И в итоге мальчик очень быстро научился лепить из пластилина по показу, а затем по поэтапным изображениям на листе бумаги. Он забрал у меня книгу «Я леплю из пластилина» Лыковой И.А. домой и долгое время лепил по ней дома, поделки приносил показать мне и ждал с нетерпением оценки. Лепил он много и вдохновенно.

Когда же я попыталась заменить пластилин на другие материалы, то он принял только соленое тесто, а глину, песок отверг категорически (слишком руки пачкаются).

Со временем Илья стал проявлять интерес и к другим продуктивным занятиям: аппликация, рисование, ручной труд, математика (если заинтересует сюжет) причем, показывал неплохие результаты. Занятия же по ознакомлению с окружающим, художественной литературе, развитию речи слушал из своего любимого уголка на диване, но все равно безрезультатно.

Как-то на занятиях по ручному труду я учила детей зашивать вещи. Илюша же сматывал нитки в клубок, так как он пропустил обучение работы с иглой. Так и работали: дети зашивают носки, футболки, а Илюша наматывает нитки...

Однажды приходят родители мальчика и спрашивают: «Кто научил Илюшу шить? Он дома разрезает вещи и зашивает их». Тогда я провела занятие по пошиву мешочков, дала задание Илье и родителям дома сшить мешочки под пособия. Это сработало, но не совсем: Илья нашил кучу мешочков, но иногда приходил в новых, но уже им зашитых футболках.

Обучение ребенка социальным взаимодействием, развитие способности к произвольному спонтанному поведению, проявлению инициативы является основной задачей коррекции. На сегодняшний день популярной является инклюзивная система образования, которая предполагает, что ребенок с расстройствами аутистического спектра будет обучаться в окружении нормотипических детей. [4] Наглядный пример с Ильей — в нашей группе Илья был единственным с таким диагнозом, остальные мальчики с умеренной степенью умственной отсталости, они очень общительные, владеющие речью, умеющие обслужить себя и помочь в уборке и подготовке к занятиям взрослым. Илья никогда не проявлял желания накрыть на стол или убрать свое место после занятий, это делали за него другие, наоборот он категорически отказы-

вался, когда от него это требовали. Однажды произошел момент, когда большинство детей покинули нашу группу, по разным причинам, и тогда Илюша сам после занятия убрал свое место, нашел тряпочку и протер столы после рисования красками. Начал дежурить в столовой после приема пищи, до этого дежурили все дети кроме него.

Аутисты — особенные дети, требующие к себе особого подхода. Такие дети тяжело адаптируются в обществе, их поведение отличается от поведения сверстников — оно

особое, многим непонятное. Дети с аутизмом должны быть окружены нормальными детьми и как можно реже находиться в одиночестве. Нужно помочь им быть рядом с другими детьми в детском саду и школе. Общество должно научиться принимать людей с нарушением способности к общению и социальному взаимодействию — они просто по-другому смотрят на мир. А родителям не стоит отчаиваться: их ребенок особенный, и надо найти подход к общению с таким необычным человечком.

Литература:

1. Аппи Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. — М.: Терфин, 2006
2. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я. — М.: академический проспект, 2004.
3. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика. — Донецк, 1999
4. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. Изд. 3-е стер. — М.: Терфин, 2005.
5. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию — Владос, 2003
6. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Ч. 2: Психотерапия детского аутизма. — М.: Наука, 2002.
7. Шипицына Л. М., Первова И. Л. Социальная реабилитация детей с аутизмом. Хрестоматия / Сост. Л. М. Шипицына. — М.: СПб, 1997.
8. Янушко Е. Игры с аутичными детьми. — Тервинф, М — 2014.

Теоретические подходы к изучению структуры временной перспективы в психолого-педагогических исследованиях

Купчигина Ирина Михайловна, кандидат педагогических наук;
Недбаева Кристина Михайловна, студент
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В статье актуализируется проблема выработки единого подхода к изучению структуры временной перспективы личности с точки зрения взглядов различных ученых.

Ключевые слова: *временная перспектива, личность, структура, прошлое, настоящее, будущее.*

Временная перспектива относится к одной из наиболее важных характеристик личности. Она оказывает влияние на происходящие жизненные процессы, связывается с личностными особенностями и затрагивает различные сферы жизни.

В связи с тем, что временная перспектива имеет прямую связь с развитием личности человека, затрагивает его ценностно — смысловую, личностную, профессиональную сферы, опосредует возможность эффективного функционирования в современном обществе, многие авторы занимались изучением и рассмотрением структуры временной перспективы.

Сущностью временной перспективы является возможность объяснения того, как человек может обращать свои мысли за пределы конкретно взятого момента. Именно поэтому временная перспектива связана со временем жизни каждого человека.

Изначально понятие временной перспективы было введено К. Левиным. По его мнению, временная перспек-

тива — это общий взгляд индивида на свое психологическое будущее и прошлое, которые существуют в настоящем времени.

Для того, чтобы рассмотреть различные взгляды на структуру временной перспективы, необходимо руководствоваться имеющимися подходами.

1. Мотивационный подход был основан Ж. Нютеном, который в ее структуре выделял события прошлого и будущего, а также структуру временных представлений. Будущее является мотивационно — потребностной сферой, оно может быть изучено при рассмотрении взаимосвязи будущего времени и когнитивно переработанной мотивации. Сама временная перспектива — это последовательность событий, которые имеют интервалы в каждый момент времени. События разных моментов жизни могут переживаться благодаря системе личностных смыслов [4].

Перспектива будущего состоит из планов, задач, намерений человека, которые являются потребностно-мо-

тивационной сферой. По Нюттену, временная перспектива — это иерархия целей, которые имеются у личности. Она выполняет функцию сопоставления своих возможностей и целями на будущее, что позволяет человеку функционировать, сохраняя естественный баланс.

К. Левин также был представителем мотивационного подхода, он разработал пространственно-временную модель. Так, согласно его представлениям, временная перспектива включает в себя зоны настоящего, ближайшего и отдаленного прошлого и будущего. Если взято в отдельности прошлое или будущее человека, они не будут оказывать влияние на его настоящее поведение. Для этого необходимо включение в контекст жизни определенных событий. Поэтому временная перспектива может трактоваться, как актуальное представление субъекта о своем будущем и прошлом [2].

Таким образом, мотивационный подход акцентирует внимание на регулятивном значении трех временных локусов временной перспективы. Ее насыщенность и протяженность зависит от процесса построения планов, реализации целей, проектов. Несмотря на учет всех трех временных локусов, мотивационный подход практически не берет во внимание прошлое человека, а руководствуется влиянием будущего на настоящее.

2. Ситуационно-детерминированный подход разрабатывался Ф. Зимбардо [3]. Временная перспектива личности — это основной аспект в построении психологического времени, которое возникает из когнитивных процессов, разделяющих жизненный опыт человека на временные рамки прошлого, настоящего и будущего [5].

По мнению Ф. Зимбардо, временная перспектива должна изучаться в единстве ее эмоциональной, мотивационной, когнитивной и социальной составляющих. Он выделял в структуре временной перспективы три локуса, к которым у человека складывается определенное отношение: негативное прошлое, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее, гедонистическое настоящее, будущее.

3. Событийный подход разрабатывали Е. И. Головаха и А. А. Кроник. Так, Кроник изучал субъективное чувство возраста человека, которое может быть у каждого представлено в различной степени. Если человек живет прошлым, все его воспоминания связаны с ушедшими событиями, тогда в отношении своего возраста он ощущает себя более молодым. Если же человек нацелен на будущее, то психологический возраст увеличивается.

Связи, которые устанавливаются между событиями, могут характеризовать личность в целом или же отдельный временной локус. Такие показатели могут отражать следующие переменные:

- целеустремленность,

- чувство реальности,
- внутренняя конфликтность,
- стратегичность, рациональность,
- уверенность,
- удовлетворенность жизнью.

Таким образом, временная перспектива личности является субъективной структурой межсобытийных связей или представленность в сознании человека реализованных связей между событиями. Данные связи позволяют формировать определенное представление о своем прошлом, настоящем и будущем.

4. Типологический подход разрабатывался К. А. Абульхановой, В. И. Ковалевым, В. Ф. Серенковой. По мнению авторов данного подхода, личность может самостоятельно распоряжаться собственным временем, распределять его по своему усмотрению.

По мнению О. Н. Арестовой временная перспектива личности имеет многомерную структуру, которая отражает временной аспект жизни человека. Так, можно выделить следующие параметры динамической природы временной перспективы: протяженность, направленность, эмоциональный фон и другое [1]. Процесс построения временной перспективы зависит от мотивационных особенностей субъекта, от уровня его притязаний.

Так, в структуре временной перспективы выделяются следующие компоненты:

- когнитивный,
- эмоциональный,
- социальный.

Они оказывают значительное влияние на процесс ее формирования и развития. Временная перспектива является динамическим образованием, которое может претерпевать изменения в течение жизни человека. Например, по мере взросления человека происходит изменение отношения к прошлому, настоящему и будущему. Происходит пересмотр своих целей, планов, ценностей, на основе чего строится новое отношение к жизни.

Таким образом, вопрос относительно структуры временной перспективы рассматривался различными авторами. Анализ существующих точек зрения позволяет выделить наиболее общую структуру временной перспективы личности, которая состоит из трех временных локусов: прошлого, настоящего и будущего, которые опосредуют друг на друга и оказывают влияние на развитие личности в настоящем моменте.

На данный момент нет единого мнения относительно той или иной структуры временной перспективы, так как разные авторы рассматриваются столь широкий феномен с разных точек зрения и разных психологических подходов.

Литература:

1. Арестова О. Н. Мотивация и перспективное целеполагание в мыслительной деятельности // Вестник МГУ. Психология. — 1999. — № 3. — С. 64–75.
2. Зейгарник Б. В. Теория личности Курта Левина. — М.: Изд-во московского университета, 1981

3. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. — Спб.: Речь. — 2010. — 352 с.
4. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2008
5. Сырцова, А. Возрастная динамика временной перспективы личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. Наук / А. Сырцова. — Москва, 2008.

Социально-психологические условия преодоления коммуникативных барьеров среди военнослужащих

Новоселов Игорь Леонидович, аспирант

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Актуальность исследования обуславливается необходимостью регулирования коммуникативного поведения между военнослужащими, которое возможно при создании определенных социально-психологических условий, наличии знаний в области конфликтологии. Статья посвящена подходу к созданию специальных условий регуляции межличностных отношений в воинском коллективе и представляет результаты исследования функциональной организации решения этой проблемы. Проведена экспертная оценка взаимоотношений в воинском коллективе, в котором анализировалось мнение военнослужащих об уставных и неуставных отношениях. Доказано, что коммуникативные барьеры в воинском коллективе могут быть преодолены, если будут созданы специальные социально-психологические условия. В связи с этим автором обозначены условия преодоления коммуникативных барьеров.

Ключевые слова: коммуникативные барьеры, социально-психологические условия, воинский коллектив, общение

Коммуникативное взаимодействие представляет одну из важнейших категорий современной педагогики и психологии [7]. Общение в и коммуникативное взаимодействие в воинском коллективе менее оформлено в измерительном, психодиагностическом плане. Это связано со спецификой воинской службы, однако проблема взаимоотношений между военнослужащими остается неразрешенной. Различают контактное и информационное общение [4], [7]. Контактное общение характеризуется невысокой коммуникативной компетентностью: однотипные ответы, жесты, мимика. Информационное общение — это поведение средней сложности, в котором присутствует исполнительность, пунктуальность, конформность. Высоко коммуникативным является смысловое общение, которое обусловлено многомерностью мышления, ситуативностью поведения и многословностью речевого высказывания и невербального поведения. Рефлексивное общение предполагает вдумчивый анализ происходящего и планирование перспектив дальнейшего коммуникативного взаимодействия.

Философское осмысление коммуникативного взаимодействия связано с проблемами понимания субъекта общения. Философы различных направлений считали, что самосознание личности формируется только в соотношении себя с сознанием другого, поэтому динамика «Я» и «Я» характеризуется их взаимным опосредованием [5, с. 11].

Проблема понимания в общении показывает, что необходимо учитывать не абсолютные, а регулятивные человеческие смыслы [1].

Французский философ Э. Мунье характеризует общение как процесс порождения враждебности. Общение, по его представлению, блокируется потребностью обладать и подчинять себе. Каждый партнер в общении либо раб, либо тиран и это неизбежно приводит к индивидуализму, как выражению чувствований, идей, системе нравов и мировоззрения, которые организуют жизнь индивида на принципах изоляции его от вторжения в его внутренний мир [8].

В последние десятилетия осуществляется проникновение психологии, психолингвистики в теорию общения. Развивается деятельностный подход к интерпретации коммуникативных барьеров и объяснению человеческого общения. Выдающийся психолог А. Н. Леонтьев считал, что общение и труд — это основные виды человеческой деятельности [6].

Рассмотрим, чем отличается общение от коммуникации, чтобы определить, отчего появляются коммуникативные барьеры. Итак, общение — это процесс взаимоотношений и взаимодействия личностей или социальных групп, и оно имеет множество аспектов.

Коммуникация выражает акт общения, сообщение информации одним лицом другому, т.е. это не общение во всем его комплексе многогранности, а лишь социальный акт [9].

О взаимосвязи личных качеств человека и сферы профессиональной деятельности, а также влияния деятельности на общение пишет Е. М. Беспаленко [2].

М. Р. Битянова, ссылаясь на учения Б. Ф. Поршнева, выделяет три формы коммуникативных барьеров, ко-

торые различаются по степени прозрачности: избегание, авторитет, непонимание. Она рассматривает психологическую природу коммуникативных барьеров [3 с. 85]

Таким образом, целью исследования явилось выявление причин коммуникативных барьеров в воинском коллективе и, в связи с этим, попытаться разработать специальные психолого-педагогические условия их преодоления.

Предметом исследования психолого-педагогические условия для преодоления коммуникативных барьеров в воинском коллективе, а объект исследования — военнослужащие.

Испытуемые и методика исследования

В исследовании приняли участие военнослужащие воинской части: учебная авиационная база (2 разряда, г. Че-

лябинск): прапорщиков 50 человек из 130; сержантов, служащих по контракту — 50 человек из 117, солдат срочной службы 104 (по Призыву 76). Исследование проходило в июне — октябре 2017 года. Прапорщики и сержанты составляли первую группу испытуемых, а военнослужащие срочной службы вторую группу испытуемых.

Для выявления возможных коммуникативных барьеров была использована методика «Экспертная оценка коммуникативных барьеров». Анализировалось мнение военнослужащих о качестве коммуникативных актов. В утверждениях анкеты отражены особенности коммуникативных барьеров, их сила и влияние на взаимоотношения в воинском коллективе. Утверждения необходимо было оценить по 5-бальной шкале, где «5» — да; «4» — скорее «Да», чем «Нет»; «3» — и «Да», и «Нет»; «2» — скорее нет, чем «Да»; «1» — «Нет».

Анкета 1

№	Утверждения, вопросы	Оценка 1 гр. (средний балл)	Оценка 2 гр. (средний балл)
1	Коммуникативные барьеры связаны с излишней строгостью командиров.	2,4	3,1
2	К сослуживцам относятся так, как они этого заслужили	1,6	2,4
3	Военнослужащие, которые не нравятся другим, виноваты в этом сами.	1,1	1,8
4	Неприятности, которые с нами случаются, сбалансированы удачами.	3,7	2,5
5	События в воинском коллективе зависят от сил, которыми мы не можем управлять.	1,2	2,1
6	Сохранение эмоционального равновесия не всем под силу.	2,6	3,0
7	В воинском коллективе есть распределение социальных ролей, среди них «козел отпущения», «арбитр», «шут» и др.	1,5	4,2
8	Командирами проводится анализ разных точек зрения на поставленные задачи социальной адаптации военнослужащих.	4,5	2,4
9	Военные психологи необходимы для разрешения противоречий между военнослужащими.	4,3	4,6
10	Чаще всего непонимание возникает между военнослужащими, вновь прибывшими на службу и теми, у кого срок службы заканчивается.	1,8	2,9

Анкеты не подписывались военнослужащими. По каждой анкете находилось среднее арифметическое значение — одна из наиболее распространённых мер, представляющая собой сумму всех зафиксированных значений, делённую на их количество.

Результаты и их обсуждение

Среднее арифметическое по вопросам анкеты 1 неоднозначно. Значения очень отличаются в первой и второй группе. В первой группе, к которой относились прапорщики, сержанты и служащие по контракту коммуникативных барьеров меньше и они более адаптированы к воинской службе. В группе испытуемых, куда входили военнослужащие срочной службы, ситуация критическая и заслуживает особого внимания. Больше половины исследуемых второй группы считают, что коммуникативные барьеры связаны с излишней строгостью командиров (3,1 баллов); военнослужащие, которые не нравятся другим,

виноваты в этом сами (2,4 баллов); они не всегда уверены в себе, поэтому считают, что события в воинском коллективе зависят от сил, которыми мы не можем управлять. На утверждение «Командирами проводится анализ разных точек зрения на поставленные задачи социальной адаптации военнослужащих» исследуемые первой группы ответили утвердительно и в результате имеют 4,5 баллов, в то время, как исследуемые второй группы в этой графе имеют баллов почти в половину меньше. На утверждение «Чаще всего непонимание возникает между военнослужащими, вновь прибывшими на службу и теми, у кого срок службы заканчивается» вторая группа имеет почти в два раза больше баллов, чем первая. Это подчеркивает, что военнослужащие с опытом военной службы более адаптированы, имеют меньше коммуникативных барьеров. Очевидно, есть учебно-воспитательная форма работы по преодолению коммуникативных барьеров. Однако, этого недостаточно, так как однозначных, положительных результатов в первой группе испытуемых тоже

нет, хотя они лучше, чем во второй группе. Отсюда следует, что необходим комплекс психолого-педагогических условий, который будет системным и обеспечит снижение уровня коммуникативных барьеров.

Очевидно, что создание и систематизация психолого-педагогического комплекса условий, способствующих снижению коммуникативных барьеров в воинских коллективах, заслуживает длительного и всестороннего изучения проблемы, что возможно в рамках диссертационного исследования. В нашем исследовании предпринята попытка обозначить эти условия и апробировать в воинской части.

Социально-психологические условия преодоления коммуникативных барьеров в воинском коллективе могут включать:

1. Практические рекомендации для военнослужащих по пониманию экспрессивного поведения в общении. Продуктивным будет «метод проигрывания», т.е. имитация чужого экспрессивного репертуара. Техника: чтобы понять, что хочет выразить сослуживец, нужно воспроизвести некоторые компоненты его поведения. Проигрывая поведение другого человека, человек вызывает у себя такое же эмоциональное и физическое состояние. Это позволяет оценить и сделать вывод о характере переживаний другого человека [Курбатов].

Также можно использовать психологические упражнения на развитие эмпатии. Специфика эмпатийного проникновения заключается в том, что на основе неосознанного анализа мимики, жестов, поз, голоса один из партнеров по коммуникации проникается состоянием другого. Обычно это начинается с психологического метода подражания [кур].

Целесообразно использовать метод проекции, который основывается на приписывании другому тех психологических характеристик, которые свойственны самому наблюдателю. Механизм сличения также является эффективным как способ понимания экспрессивного поведения. Увиденная экспрессия сравнивается с хранящимися в опыте и в памяти эталонами. В данном случае нет вчувствования и моторного подражания.

2. Инструментальный аспект социально-педагогической деятельности по преодолению коммуникативных барьеров в воинских коллективах. Как социально-психологическое условие ставит целью достижение изменения психологического состояния: эмоционального отношения к коммуникативным затруднениям; снижения уровня стресса; управления развитием конфликта и способы реагирования в конфликте.

Военный психолог использует основные и вспомогательные методы исследования состояния общения и ком-

муникативных актов в воинском коллективе и проводит корректирующие мероприятия. Некоторые из них: наблюдение (включенное и невключенное); полевой, формирующий, констатирующий эксперименты; тестовые задания; психологические упражнения и др. Экспериментирование состоит в том, что сознательно вызываются те или иные факты ситуации, поддающиеся наблюдению. По итогам подбираются методы коррекции.

К инструментальному аспекту относится техника «постановка цели». Постановка цели характеризует достижение успеха, если выполнены определенные требования.

3. Лингвистические игры и методы социально-психологического анализа. Это возможно использовать в режимных моментах воинского подразделения. Сюда относятся: ассоциативный эксперимент — наиболее распространенная техника семантического анализа; метод классификации, который основан на допущении, что формы классификации материала в речи соответствуют внутренним семантическим связям этого материала; метод субъективного шкалирования, который заключается в том, что перед военнослужащим ставится задача оценить те или иные качества с помощью шкалы оценок. Метод дает характеристику разброса семантических значений, которые испытуемый закрепляет за полярными качествами.

4. Методика личностных конструкторов, разработанная Дж. Келли может помочь изменить отношение к себе и к окружающим, переводя эмоциональную составляющую коммуникации на позитивный уровень. Использование метода личностных конструкторов показывает уровень притязаний, другие объективные параметры субъективных качеств военнослужащих, на то, с чем он имеет проблемы. Эти параметры являются полем деятельности военного психолога.

Для создания специальных социально-психологических условий может быть предложено достаточно много методов и методик. Но мы ограничились некоторыми, т.к. для проведения названных условий необходимо согласование и внедрение их в процесс воинской службы.

Вывод. Коммуникативные барьеры в воинских коллективах могут быть преодолены полностью или частично, если будут созданы социально-психологические условия. Умение военнослужащих преодолевать возникающие в общении коммуникативные барьеры позволит им минимизировать отрицательные эмоциональные последствия. От умения преодолевать коммуникативные барьеры во многом будет зависеть морально-психологический климат в коллективе, уровень сплоченности и готовности подразделения к решению оперативно-служебных задач.

Литература:

1. Бахнин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979, — 424 с.
2. Беспаленко Е. М., Взаимосвязь личных качеств человека и сферы профессиональной деятельности. Воронеж., 2002. ВГТУ, Вестник ВГТУ выпуск 6.2 с. 91–93.

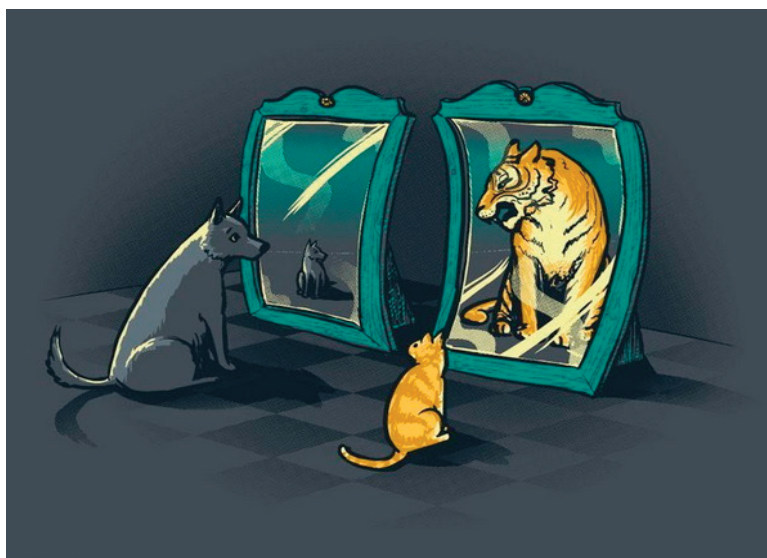
3. Битянова М.Р. Социальная психология: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. — СПб.: Питер, 2008. — 368 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»)
4. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций. СПб., 2000., — 320 с.
5. Курбатов В.И. Стратегия делового успеха. Учебное пособие для студентов вузов. — Ростов-на-Дону. Издательство «Феникс», 1995. — 416 с.
6. Леонтьев, А.Н. Психология общения / А.Н. Леонтьев. — 2-е изд., испр. и доп. — М: Смысл, 1997. — 365с.
7. Парыгин Б.Д. Коммуникация как общение: тенденции и возможности // Психология общения. XXI век. 10 лет развития. Международная конференция. Том 1. М, 2009. — 351 с.
8. Mounier E. Le personnalisme. 13 ed. Paris, 1978., — p. 170
9. Cherry Colin. On human communication. — MIT Press, 1966. — p. 337.

Роль родителей в формировании самооценки ребёнка

Огольцова Елена Гиннадиевна, кандидат педагогических наук, доцент, доктор PhD;
 Лесюнина Анастасия Алексеевна, студент;
 Овчаренко Анастасия Григорьевна, студент
 Новосибирский государственный педагогический университет

Самооценка — это представление человека о важности своей личности, оценка личностью самой себя, своих качеств, возможностей, своего места в обществе среди других людей. Она является важнейшим компонентом личности. Самооценка есть база для формирования кри-

тического мышления, умения объективно анализировать окружающую действительность. Л. В. Бороздина [1] определяет самооценку как осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, мотивов и целей своего поведения, поступков.



Формирование самооценки наступает в 3–4 года, когда ребёнок начинает оперировать такими понятиями как «хорошо» и «плохо», давать оценку своим действиям, например: «Я хорошо знаю буквы» или «Я плохо знаю цвета». Поэтому основу самооценки закладывают именно родители, как активные участники и организаторы начальной и самой важной ступени воспитания и социализации личности их ребёнка. Отношение будущего поколения к себе складывается из того, как родители относятся к нему и из модели поведения их в семье, т.е. как родители относятся друг к другу, образ и отношение к ре-

бёнку, сложившиеся у них, предшествуют развитию собственного «Я» и отношения к себе.

Самооценка бывает: адекватная и неадекватная, которая в свою очередь делится на завышенную и заниженную. Адекватная самооценка — характеризуется как оптимальное соотношение между амбициями и достижениями человека. Это ситуация, когда личности удаётся сопоставить собственные силы с возможностями. Заниженная самооценка — это приписывание себе несуществующих недостатков, отсутствие веры в свои силы, принижение своих возможностей. Завышенная самооценка — это

переоценивание индивидом своих возможностей, чрезмерные амбиции.

Не так просто определить, что же для человека большая угроза — заниженная или завышенная самооценка. Неадекватная самооценка способствует возникновению проблем в общении с окружающими, появлению внутреннего конфликта личности, психологическому напряжению.

Преувеличение родителями заслуг ребёнка и слишком частая похвала способствуют формированию завышенной самооценки. Ребёнок не может найти общий язык со сверстниками, потому что считает себя выше и лучше других. В общении с взрослыми такой ребёнок также не может найти компромисс, потому что считает, что все вокруг должны откинуть свои желания на последний план и заняться его персоной. Из такого ребёнка вырастает эгоист,

который никогда не будет считаться с мнением других людей, всегда будет действовать лишь в своих интересах. Если вовремя не заняться психологической коррекцией такого подростка, это проблема перерастёт в нарциссизм — свойство характера, заключённое в чрезмерной самовлюблённости, которая чаще всего не соответствует действительности.

Если же родители не уделяют своему ребёнку должного внимания, игнорируют его успехи, забывают его похвалить или даже чрезмерно критикуют, формируется заниженная самооценка. Если его не похвалить за, казалось бы, мелочь, например, неумелый первый рисунок ёлочки, он непременно подумает, что родителям нет до него дела. Ребёнок будет чувствовать себя обделённым, ненужным, неважным. Это поспособствует развитию комплексов, чувства неполноценности, неуверенности в себе.



Детям с заниженной самооценкой свойственна: пассивность, ранимость, обидчивость. Такому ребёнку будет трудно найти друзей, потому что он будет стесняться, бояться показать себя. Из него никогда не вырастет сильная личность, способная принимать трудные решения, брать на себя ответственность, идти вперёд к своей цели.

Что и как влияет на самооценку ребёнка? При каких условиях формируется низкая самооценка, а при каких высокая?

Одно из наиболее обширных исследований влияния семьи на развитие самооценки ребёнка проведено С. Куперсмитом [2]. Он выделил параметры семьи, которые, по его мнению, могут влиять на самооценку. Среди них — размер семьи, порядок рождения, характер отношений с братьями, сёстрами и сверстниками, особенности личности матери и отца, а также их отношения. Большое внимание уделялось родительскому воспитанию как условию становления самооценки ребёнка.

С. Куперсмит [2] утверждал, что эмоциональное тепло матери, принятие ею ребёнка таким, как он есть, является предпосылками для формирования завышенной са-

моценки. Было показано, что дети любящих матерей, женщин, умеющих создать дома обстановку любви и доброжелательности, чувствовали, что они нужны и их принимают такими, какие они есть, — это «лёгкие» дети. И наоборот, матери, которые сознательно или бессознательно отвергали своих детей, не сумевших создать дома атмосферу любви — «трудные». Конечно, не всё так однозначно и потому не следует сбрасывать со счетов индивидуальные особенности самих детей, в частности особенности их темперамента. Итак, любовь матери и врождённые особенности темперамента ребёнка — важнейшие факторы формирования личности будущего поколения.

Почему же в становлении самооценки ведущую роль играет именно мать? В период от рождения и до 6 лет в основном воспитанием занимается именно мама, она не отходит от своего дитя ни на шаг. Отец же включается в активное эмоциональное взаимодействие с ребёнком чуть позже. Тогда для него огромную роль играет — авторитет отца, который закладывает основу восприятия семьи, ролевую картину семейных взаимоотношений.

Н. Бранден [3], в своей книге «Шесть Столпов самооценки» утверждает, что большинство семей, которые нас окружают — дисфункциональны. Это семьи, в которых что-то нарушается, и они постепенно становятся полной противоположностью счастливым, где их члены имеют между собой тёплые, наполненные любовью, отношения.

В своей книге [3] он прописывает, как, по его мнению, родители препятствуют нормальному развитию самооценки ребёнка. В основном это то, что родители, не замечая индивидуальности и особенности своего чада, укоряют за непривычное им. Недавно они сами были детьми, но уже забыли те чувства, которые переживает подрастающее поколение и из-за этого насмеются над детскими мыслями и чувствами. Чрезмерно опекают, либо вообще не обращают внимания на ребёнка. Всё это, по мнению Н. Брандена, уничтожает самооценку будущих взрослых.

Но даже вполне любящие родители, порой говорят своим детям фразы, которые не только не помогают выстроить жизнь лучшим образом, а скорее, наоборот, направляют ребёнка на несчастливую судьбу. Так, например, фраза: «У тебя ничего не получится» которая ненароком вылетает из уст большинства родителей современного мира, со временем становится препятствием к тому, чтобы человек вообще продолжал свою деятельность и начинал делать хоть что-нибудь.



Каким образом ребенок научится уважать себя, вырастет человеком, способным оценить свои достоинства, если его собственные родители неосознанно подобными фразами подавляют в нём чувство уважения к себе?

Дети верят каждому слову своих родителей, воспринимают всё буквально. Все перечисленные и подобные фразы, как правило, подрывают самооценку, лишают уверенности в себе. Если малыша назвать поросёнком из-за того, что он упал в лужу, ребенок подумает, что родители считают его плохим, ведь в испачканной одежде, он не видит ничего плохого. Ребёнку достаточно один раз в своей жизни услышать что-то неприятное в свой адрес, чтобы запомнить эти слова на всю жизнь. Дети склонны воспринимать всё на свой счет. Особенности детского восприятия мира нужно принимать как данность.

Аналогично действующие фразы:

1. «Горе моё» — подсознательно заставляет человека совершать поступки, вызывающие у близких людей переживания;

2. «У тебя руки не тем концом воткнуты» — делает людей неумехами, которые не верят в свой успех и способности;

3. «Подруга у тебя красавица, а ты у нас умница» — создаёт у девочки неверие в собственную красоту и привлекательность, и со временем укрепляет уверенность в том, что она не нужна никому такая некрасивая, особенно мужчинам.

Для того, чтобы выяснить, как часто родители употребляют подобные слова, мы провели небольшое исследование, пообщавшись с семьями на детской площадке города Новосибирска. Наблюдения дали нам следующие результаты:

1. Многие родители зачастую говорят своим детям фразы, демонстрирующие неуважительное отношение.

2. Самые частые фразы данного характера, которые мы услышали: «Горе ты моё луковое», «Тебя земля не держит?», «Почему ты такая свинка?». Говоря это, заботливые мамочки и бабушки вытирали грязь с одежды ребёнка, не подозревая, что этими словами они вредят ему.

Подводя итоги, вернемся к основному вопросу: как же родителям оградить своего ребёнка от страшных последствий неадекватной самооценки?

В процессе формирования личности ребенка огромный вклад вносит детский сад, школа, кружки, всевозможные хобби и увлечения, общения со сверстниками и взрослыми. Все эти жизненные этапы влияют на формирование самооценки, но всё же именно родители закладывают тот фундамент в характер ребёнка, который потом практически невозможно подкорректировать, а иногда и вовсе невозможно.

Ребёнок — это маленький росточек, а его дальнейшая жизнь зависит от того, на какой почве он вырос. Родители выполняют функцию поддержания внутреннего, эмоционального и психического мира своего чада. Родительская

любовь — источник и гарантия благополучия, поддержания телесного и душевного здоровья. Нельзя переживать ребёнка, но и нельзя забывать отметить его успехи, когда он этого заслуживает. Необходимо приучить малыша к самостоятельности, поощрять инициативу с его стороны. Не нужно делать за него то, что он сможет сделать сам, например, кормить из ложки или одевать на прогулку. Пусть в первое время он похнычет, и будет про-

сить сделать это за него родителей, зато вскоре он научится самостоятельности. Так же никогда нельзя сравнивать ребёнка с другими детьми, он должен стремиться стать лучше, чем был вчера, а не лучше, чем его одноклассник.

Свою работу мы хотим закончить высказыванием Н. Брандена [3]: «Самооценка — репутация, которую мы зарабатываем в собственных глазах».

Литература:

1. Бороздина Л. В. Что такое самооценка? // Психологический журнал. 1992. — № 4. — С.99–100.
2. Куперсмит С. Предпосылки самооценки. — М.: 1959.
3. Бранден Н. Шесть столпов самооценки». М.:1993.

Психологический статус онкобольного пациента

Сенина Виктория Сергеевна, студент

Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова

Психоонкология — это совокупность наук, а также медицинской деятельности по психологии, онкологии и социологии, относящаяся к подразделу онкологии. Данный раздел онкологии выходит за пределы изучения злокачественных новообразований, а также включает в себя образ жизни пациента, психологические и социальные проблемы онкологических заболеваний. Психоонкология затрагивает как влияние заболевания на психологический статус пациента, так и влияние психологических и социальных факторов, включая межличностные отношения больного с врачами и близкими людьми, на канцерогенез и течение онкологического заболевания.

Цель исследования: Изучение психологических особенностей людей, больных онкологией.

Объект исследования: Онкологические больные.

Предмет исследования: Специфические психологические особенности онкобольных людей.

Почему исследования в данной области важны в 21 веке? Здесь важно знать два центральных факта: по данным Минздрава РФ (2016) второй причиной смертности в РФ являются именно онкозаболевания, 27% умерших в 2016 году умерли именно по данной причине.

Результаты в изучении онкологических заболеваний позволяют использовать новейшие методы лечения больных, что увеличивает шансы срока жизни онкологических пациентов. И это только одна половина успеха в лечении. Второй его частью является изучение значения психологической адаптации к заболеванию. Лечение, учитывающее особенности психики онкологических пациентов, дает хорошие результаты лечения самих онкологических заболеваний, но также повышает качество жизни пациентов (Тхостов,1984). Психологические исследования таких больных позволяют изучить их психологиче-

ское состояние, а именно отношение к болезни и реакции на заболевание, возможность привыкнуть к изменившейся жизненной ситуации. В концепции «личность как система отношений» (Ялом,1999) отношение к болезни является главной точкой психотерапевтического воздействия. Понимания взаимодействия онкологии и психики человека является научной основой для оказания правильной психологической помощи больным.

Ещё с давних пор древний лекарь Гален заметил, что счастливые люди реже страдают от злокачественных новообразований, чем люди, часто находящиеся в депрессивном состоянии. И после Галена многие врачи связывали проблему онкологии с жизненными неудачами. В русской медицинской литературе XVIII века было написано, что «дальняя причина рака есть долгая печаль». Ученый Дизей-Джендрон в 1702 году говорил, исходя из собственных результатов, что «рак развивается после несчастья, которое вызывает много забот». В 1784 году Джон Барроуз описал причину онкологического заболевания как «...неприятные переживания души, долгие годы, терзающие пациента».

Выдающийся врач Карл Юнг (1947) утверждал, что причиной онкологии могут быть нарушения в психике человека. Одно из исследований, показывающее связь эмоционального статуса и болезни, описано в книге ученицы Карла Юнга Элиды Эванс «Исследование рака с психологической точки зрения», также Юнг добавил, что Эванс удалось открыть многие моменты онкологии, включая неоднородность течения этого заболевания, но, почему болезнь рецидивирует после многих лет без её симптомов и почему это заболевание связана с развитием населения.

Основоположница данного направления исследований в США стала Дж. Холланд в монографии «История пси-

хоонкологии» (Holland, 1992) называет психоонкологию как науку о многих проблемах, а именно о социальных и психических, имеющих отношение к развитию, предотвращению онкологического процесса, обосновывая необходимость знания психологических отклонений и психиатрических расстройств у больных с онкологическими заболеваниями. Но также Дж. Холланд утверждает, что в состав психоонкологии входят две главные психологические темы онкологии: изменение в психике больных и их окружения на онкозаболевание на всех его стадиях («онкопсихология», «oncopsychology») и психологические, поведенческие и социальные стороны, способные отражаться на заболевании («психосоциальная онкология», «psychosocial-oncology»).

В нашем населении на важность психологического статуса онкологического пациента указывал врач Н. Н. Петров (Петров 1948): «Для полноценной хирургической работы, кроме научных знаний, технического оснащения и отличной хирургической техники, необходимы: полный учет значения психики больных для исхода производимого лечения и охрана этой психики, с исключением ее травмы, какая только может быть избегнута». В середине 70-х годов двадцатого века в России также были опубликованы изменения в психике онкологических больных. В институте онкологии Н. Н. Петрова была создана научно-исследовательская группа по изучению психологических особенностей онкологических больных (Демин, 2011).

Огромный вклад в изучении психологической основы раковых заболеваний сделали врачи Карл Саймонтон и Стефани Саймонт, которые опубликовали множество статей, а также книг «Психотерапия рака», «Gettingwell-again» — «Снова стать здоровым».

В 1952 г. А. Sutherland стал одним из первых психиатром, ведущий свою деятельность на онкологической базе Мемориального центра Слоана-Кеттерлинга в Нью-Йорке.

Многие статьи и книги, посвященные психоонкологии (Greer S., 1994; Холланд J. C., 2001; Levin T., Kissan W.D. 2006; Давыдов М. И., 2006), подтвердили, что качество жизни пациентов с онкозаболеваниями влияет на прогноз лечения и выживаемости. В многих странах до сих пор идет изучение психологического статуса онкологических пациентов, для этого были созданы медицинские психоонкологические службы в Санкт-Петербурге, Москве, Уфе и в других городах России. Главное место занимает психоонкологический отдел, сформированный на базе Российского научного онкологического центра им. Н. Н. Блохина РАМН в сотрудничестве с Научным центром психического здоровья РАМН и кафедрой психиатрии и психосоматики ПМГМУ им. И. М. Сеченова.

Психоонкология развивается также в виде трудов А. В. Скворцова, который создал благотворительный проект «СО-действие» (<http://co-operate.ru/>). в проекте присутствует круглосуточная «горячая линия» для пациентов. Проконсультировано миллионы людей по телефонному, режиму, а также имеется помощь по электронным письмам.

Таким образом, психологическое и психическое наблюдение за онкологическим больным, а также непосредственное лечение заболевания позволяет избежать психических и психологических нарушений, а также дать положительные результаты в лечении, именно поэтому тема онкопсихологии так важна в нашем мире.

Основные психические нарушения онкобольного и стадии осознания. Основные психические нарушения онкобольного и стадии осознания. Каждый больной онкологией встречает на своем пути психическое расстройство. Ведь онкология несет в себе огромную стрессовую нагрузку. Победа над психическими отклонениями — это труд не только врача и близких больного, но и самого пациента. У всех пациентов имеются ряд психических расстройств на всех этапах лечения, различающиеся по клиническим симптомам и степени выраженности. Редко встречается человек, который не переживает за наличие опухолевого процесса в своем теле.

Основная причина возникновения психологических отклонений — это само-заболевание, которое своей необратимостью и тяжестью порождает массу психологических реакций.

О наличии ярких изменений в психике онкологических пациентов свидетельствует множество фактов (Е. Ф. Батин и А. В. Гнездилов, 1994):

1. Отказ от хирургического вмешательства;
2. Агрессивные и негативные состояния (депрессии, тревоги, панические атаки);
3. Мысли о самоубийстве, проблемы в взаимоотношении с близкими людьми;
4. Проблемы со здоровьем на фоне органических, метастатических, интоксикационных изменений в головном мозге и другие.

Основные факторы, угрожающие психологическому здоровью пациента. (Е. Ф. Батин и А. В. Гнездилов, 1994):

1. неизбежный и серьезный диагноз пациента, как онкология. характер диагноза;
2. операции с осложнениями и лечение;
3. отсутствие гарантий;
4. наличие в 76% случаев боли при отсутствии действующего обезболивания;
5. негативное отношение общества к онкологическому больному.

Выделяют даже 5 стадий психологической реакции (В. А. Ташлыков, 1994) на диагноз онкология. Исследователь Коблер-Росс (1969) установила, что большинство больных проходит через пять основных стадий психологической реакции:

1. Отрицание или Шок;
2. Гнев;
3. «Торговля»;
4. Депрессия;
5. Принятие.

Первая стадия включает в себя отрицание самой онкологии пациентом. Человек начинает слушать мнения и посещать многих врачей, либо впадает в депрессивное

состояние и решает не обращаться за медицинской помощью.

Вторая стадия — это эмоциональный всплеск, обращенной на медицинский персонал («Почему нельзя выпить волшебную таблетку, чтобы все исчезло?»), родственников («Моя жена часто провоцирует ссоры») и судьбу («Почему именно я заболел?»). В этот период не следует что-то отвечать, а также впадать в панику вместе с больным, ведь пациент просто вытаскивает наружу свои негативные эмоции.

Третья стадия основана на попытках продления жизни самыми разными способами (обращение к экстрасенсам, ясновидящим; приобретение различных магических порошков и таблеток).

На четвертой стадии приходит понимание серьезности заболевания. Пациент поникший, может избегать свой круг общения, перестает заниматься своими любимыми делами и изолируется в одиночестве.

Пятая стадия — это достаточно спокойная психологическая реакция, но нее достигает не каждый. Многие уходят на предыдущих четырех стадиях. Пациент начинает бороться и заниматься своими любимыми делами, планируя свою жизнь с пользой для себя и своих близких.

Надо заметить, что есть свои исключения, не всегда каждый человек проходит все стадии психологической реакции. Пациент может прийти только до третьей или вовсе вернуться на первую стадию. Но понимание психики больного на этих стадиях необходимо. Люди, оказывающие психологическую поддержку и лечение такому человеку, должны учитывать стадию, на которой больной находится. Ведь психологические проблемы — это не только предвестник депрессии, но и огромный подавляющий фактор в иммунной системе человека, которая играет огромную роль в выздоровлении онкологических больных.

Психологическое состояние на этапах лечения

Выделяют три важных этапа в лечении онкологии, которые тоже сказываются на психическом здоровье пациента (А. В. Гнездилов, 2001).

Диагностический этап самый психотравмирующий. В этот период пациенту требуется особое внимание и спокойный режим жизни. Самый характерный для данного этапа — тревожно-депрессивный синдром (панические атаки, тревоги, мысли о смерти). Пациент начинает жаловаться на головные боли, вялость, усталость и плохой сон. Многие начинают думать о смерти и похоронных ритуалах, хранить себя заживо и т.п. Они постоянно ищут, но не могут найти причину возникновения онкологии, анализируют в памяти всю свою жизнь, задумываются в правильности диагноза. Такие пациенты нуждаются в огромной заботе своих близких, а их лечение потребует от врача больших усилий.

В предоперационный (предлечебный) этап, психологические расстройства и переживания увеличиваются. При осознании предстоящего хирургического вмешательства,

у некоторых больных возникают отрицательные эмоции к ней. Появляются мысли об отказе от оперативного вмешательства, о недостаточных попытках терапии

В большинстве случаев после операции, стихает депрессия и негативных эмоций становится меньше. Так как для многих операция становится неким психологическим облегчением.

Возвращение домой — данный этап отличается гораздо большей эффективностью психотерапии, чем психофармакологического лечения.

Больной может стремиться к самоизоляции, и решение данной проблемы падает на плечи родных. Изменяется привычный порядок жизни, распорядок дня, хобби и любимые дела. Попытки взбодрить и вернуть к обычной жизни надо делать осторожно и лучше проконсультироваться на этот счёт с врачом. У больного наблюдается депрессивный настрой, не только относительно болезни. Старые раны и переживания вспыхивают с новой силой, как отголосок прошлого. Также оказывает воздействие изменение внешности, потеря привлекательности и привычного самочувствия. Переживания об интимной жизни болезненны в первую очередь, но если отношения партнёров основаны на глубоких чувствах и искренней любви, данная проблема может сойти на нет.

Таким образом, каждый из этапов лечения онкологических больных несет огромную психологическую нагрузку, к которой нужно отнестись с особым пониманием, чтобы она не сказалась на здоровье больного.

Помощь онкологическому больному. (Петров, 1939)

Контролировать тревогу и депрессивные состояния нелегко, но при каждодневной практике можно достичь необходимых результатов. Внутренние цели, которые должен поставить себе пациент:

- Понять для себя что тревога и депрессивные состояния могут быть в норме;
- Быть готовыми обратиться к квалифицированному специалисту, когда вам необходима помощь;
- Завести порядок дня с избеганием психотравмирующих и стрессовых ситуаций.

Следует сразу оговорить ситуации, при которых пациенты должны обращаться к профессионалам:

- Отсутствие сна на протяжении нескольких недель;
- Возникновение панических атак в течение нескольких дней;
- Выраженный тремор и судороги конечностей;
- Проблемы желудочно-кишечного тракта с рвотой и диареей, а также другими симптомами;
- Повышенный сердечный ритм;
- Перепады настроения, ведущие к депрессии;
- Проблемы с дыханием.

Что можно сделать для контроля тревожно-панических состояний:

1. Занятие самоанализом, какие мысли наводят на тревогу и панику;
2. Вести диалог с тем, кто сталкивался с подобными стрессовыми ситуациями;

3. Заняться любимым делом, которое отвлекает от тревожных мыслей;

4. Быть в кругу родных и близких людей;

5. Использовать техники психофизической релаксации.

Необходимо узнать какие мысли вызывают у пациента тревогу и депрессию. Данное мероприятие является одним из основных для поддержания нормального психологического состояния человека в дальнейшем. Тревогу можно разделить на когнитивную (мыслительную) и эмоциональную части. Во взаимодействии двух аспектов тревоги возникает замкнутый круг: депрессивные мысли вызывают тревожные ощущения, а тревожные ощущения вызывают более тревожные мысли. Чтобы выйти из данной заикленности пациента, необходимо воздействовать на причины их возникновения.

На данном этапе очень важно получить верную медицинскую информацию и все заключения. Если пациент боится медицинских манипуляций, необходимо подробно ознакомить его со всеми особенностями процедуры, возможными побочными эффектами и другими последствиями, а также путями их предотвращения. Подумайте об изменениях вида медицинского вмешательства на менее пугающую, но воздействующую так же эффективно. Если пациент боится побочных эффектов химио- или радиотерапии, необходимо заранее узнать о его отношении к методикам. Так вы сможете если не избежать негативного психологического воздействия, то значительно снизить его, за счёт более деликатного отношения к вопросам терапии. Медицина 21-го века даёт большой выбор схем лечения и химиопрепаратов, поэтому всегда можно найти альтернативный путь.

Любимая деятельность помогает пациенту уменьшить уровень тревоги. Посоветуйте три типа активностей:

1. Времяпрепровождение с другими людьми (например, друзья, родственники, близкие по духу люди, коллеги);

2. Деятельность, которая дает чувство завершенности и удовлетворенности собой; Деятельность, которая помогает получить чувство удовлетворённости собой (например, сделать что-то своими руками);

3. Физическая нагрузка, которая уменьшит мысли о болезни.

Литература:

1. Баженова П. А. Структура личности и особенности когнитивных стилей больных хроническим миелолойкозом. — Санкт-Петербург: вестник Санкт-Петербургского университета, 2012. — 230 с.
2. Гнездилов А. В. Практическая онкология. — Москва: Медси, 2001. — 215 с.
3. Демин Е. В., Гнездилов А. В., Чулкова В. А. Психонкология: становление и перспективы развития — Санкт-Петербург: вестник Санкт-Петербургского университета, 2011. — 127с.
4. Квасенко А. В., Зубарев Ю. Г. Психология больного — Москва: медицина, 1990. — 255с.
5. Лурия Р. А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания. — Москва: медицина 1997. — 232с
6. Насибов О. М. Исследование ценности у личности в условиях тяжелого соматического заболевания (на материале гематологических больных) — тез. V научно-практической конференции молодых ученых «Современные проблемы воспитания и развития личности Теория и практика». — Москва: медицина, 1990.

Проблемы родственников

Статистика показывает, что заболеваемость и смертность среди родных онкобольного в течение года увеличивается в среднем на 50% (Ивашкина, 1998). Поэтому данный аспект необходимо учитывать во время терапии и по возможности помогать в первую очередь в психологическом плане. Существует психосоматическая зависимость между пациентом и родными. Потеря близкого человека оказывается столь значительной, что приводит родных людей к депрессии и плохому самочувствию. В депрессии снижается иммунитет, завивается чувство вины, самобичевание, которые в свою очередь служат триггером для суицидальных наклонностей.

Чаще всего такое паттерн поведения проявляется среди пожилых людей, которые не могут смириться с болью утраты и переступают черту. Люди не находят больше ценности в жизни, причины продолжать жить дальше. В таких случаях болезнь может начать развиваться на подсознательном уровне, как желаемый фактор дальнейшего существования. Судьба родных и близких порой складывается не менее драматично, нежели непосредственно онкобольных. Родителям в данном случае приходится особенно тяжело, усугубляется ситуации в том случае, если это был единственный ребёнок в семье и больше не на кого обратить свою любовь и заботу. Реактивные состояния после потери могут разрушить крепкую семью, поэтому очень важна психологическая поддержка и помощь родственникам.

Поэтому лечение онкологии — это комплексная задача, и должна быть обращена не только на пациента, но и на его самых близких людей. Сложный психологический кризис, обусловленный таким серьёзным заболеванием, может быть разрешён только совместными усилиями — «одной командой». Данная стратегия сильно облегчит продолжительное лечение пациента и поможет сохранить хорошие доверительные отношения, как с пациентом, так и с его близкими.

Остаётся одна проблема, где взять силы на больного и его родных, при условии, что таких больных множество и все ждут поддержки от врача? Это осознанный выбор каждого учащегося медицинского университета и 10 лет обучения.

7. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику. — москва: медицина, 1997. — 233с
8. Николаева В. В. Направления психологической коррекции в онкогематологической клинике Материалы VI конференции молодых ученых. Воспитание и развитие личности теория и практика конца XX века. — москва: медицина, 1998.
9. Николаева В. В. Особенности семейной ситуации развития у различных групп тяжелых соматических больных Материалы VI конференции молодых ученых. Воспитание и развитие личности теория и практика конца XX века. — москва: медицина, 1998.
10. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса. — москва: медицина, 1994. — 222с
11. Шкловский-Корди Н. Е., Калмыкова М. А. Hodgkin's disease (HD) patients and healthy subjects QoL compare Mathenals for 4th Annual Conference of International Society for Quality of Life Research Vienna, Austria, 1997.
12. Шкловский-Корди Н. Е., Калмыкова М. А. Качество жизни пожилых пациентов с болезнью Ходжкина, Тез докл II Международной научно-практической конференции «Пожилкой больной-качество жизни», М., 1997.
13. Шкловский-Корди Н. Е., Калмыкова М. А., Насибов О. М. Лонгитюдное исследование качества жизни больных лимфогранулематозом (ЛГМ) — тез. докл. 1-й Российской конференции по экологической психологии, 1996.
14. Шкловский-Корди Н. Е., Калмыкова М. А. Physicians and death of their patients A reaction Study Math for 14th Annual Conference of the British Psychosocial Oncology Society, Psycho-Oncology, Vol 7, N1, 1998.
15. Шкловский-Корди Н. Е., Калмыкова М. А. Quality of Life in Adult Patients with Hodgkin's Disease and healthy subjects Mathenals for 14th Asia Pacific Cancer Conference & 4th Hong Kong International Cancer Congress, Hong Kong, 1997.
16. Шкловский-Корди Н. Е., Кременецкая А. М. Условия выбора психотерапевтической стратегии и тактики для работы с онкогематологическими больными — Тез докл. 1-й Всероссийской конференции по психотерапии. — москва: медицина, 1996. — 144с.
17. Эльштейн Н. В. Диалог о медицине. Таллинн. — москва: «Валгус», 1996. — 213с.

Воля и возраст. Как в течение жизни меняется и развивается сила воли

Федосеенков Александр Владимирович, кандидат философских наук;
Устинов Дмитрий Витальевич, студент
Донской государственной технической университет

Для начала нам нужно разобраться, что под собой имеет такое понятие как «сила воли». По первому запросу поисковая сеть Google выдает нам, что «волей называется такая способность, которая подразумевает под собой принятие решения на основе мыслительного процесса». И. Гёте в свою очередь считал, что «серьезная, глубокая, настоящая воля характеризуется прежде всего сочетанием с представлением уверенности в достижении цели». Как мы можем увидеть, данное свойство способно направлять свои мысли и действия в соответствии с принятым решением. У воли существуют критерии, которые определяют ее работу. Первым критерием можно выделить осознанность, вторым — преднамеренность действий, а третьим — мобилизацию сил. У данного определения может быть и больше подпунктов, но те, что перечислены выше — основные. Дальше перед нами встает вопрос, а для чего человеку нужна сила воли? Сила воли нужна людям для развития волевой регуляции личности, которая развивает такие качества как настойчивость, мужество, целеустремленность, выдержка и так далее.

Пункт первый. Истоки развития силы воли. Откуда берет свое начало волевые качества человека?

Прежде чем ответить на вопрос, поставленный в названии статьи, нужно проследить связь воли и ее развития и формирования. Ответим для начала, как развивается воля человека в целом. По данным некоторых наблюдений, начало проявления признаков данного понятия прослеживается в первые годы жизни ребенка. Однако в этом возрасте у детей появляются действия, которые нельзя назвать волевыми, потому как они делаются детьми машинально и имеют импульсивный характер. Волевые действия начинаются, когда ребенок ставит перед собой определенную цель, но осуществить ее не получается по той или иной причине. Ребенок начинает повторять какое-либо действие раз за разом. Например, он пытается достать игрушку, которая стоит высоко на тумбочке. После неоднократных повторений у него рано или поздно получится осуществить свою мечту, вследствие чего он ощутит некую удовлетворенность своим действиям. В данном случае речь идет о первом периоде становления воли —

младенчестве —, которое продолжается до 3-х лет. В этом возрасте появляются упрямство и упорство.

Вторым периодом формирования волевых качеств считается возраст от 3 до 9 лет, называемый периодом детства. В нем уже воля приобретает иной характер — более рациональный, сознательный. В этом возрасте у ребенка появляется такое понятие как игра. Ребенок пытается следовать за другими детьми, то, как они играют, изучает основные правила и пытается их повторить. Желание участвовать в игре выступает как мотив, который приводит к волевым действиям. Игра для него проходит также и дома с родителями, в школе с учителями, с друзьями. У детей появляется больше коммуникаций, они вливаются в коллектив со своими сверстниками, которые так или иначе похожи с ним либо характерами, либо интересами. Дети начинают понемногу трудиться и учиться. Ребенок в этом возрасте приобретает новые волевые качества: ответственность, настойчивость, выдержка, дисциплинированность.

Третьим периодом развития силы воли является период отрочества, который имеет временные рамки от 9 до 14. Здесь ребенок пытается осуществить волю в своей деятельности. Подросток отличается от дошкольника тем, что первый пытается более часто ставить себе цели и искать действия по ее осуществлению. Цели в свою очередь приобретают более серьезный характер, нежели достать игрушку. Ребенок учится управлять своим поведением, но из-за бурного развития он может быть слишком возбудимым. Появляется юношеский максимализм. Он начинает думать, как понравится друзьям, как преуспеть в той или иной деятельности. Подросток может хорошо разбираться в одной сфере жизни (например, учебе) и преуспевать в ней, а может и отставать от своих сверстников в другой (например, в спорте). Поэтому он пытается восполнить недостатки и быть первым во всем. В данном периоде активно развиваются у подростка целеполагание, поиск деятельности по душе, умение преодолевать препятствия и учиться на ошибках.

Четвертым, и заключительным, является время жизни от 14 и до 21. Данный период имеет название юности, который к своему началу уже характеризуется законченным в плане формирования личностных качеств. Это означает, что, если человек активно развивал свою силу воли, то ему будет легче дальше ее применять в своих действиях и работах. Если же качества не до конца сформировались, либо вообще отсутствуют, то это неблагоприятно скажутся на юноше. Ему будет сложно бороться в дальнейшем с данными недочетами. Старшеклассники более осознанно подходят к самостимуляции. Они умеют более сдержанно и уверенно идти к цели, чувство терпения увеличивается. Юноши формируют понимание морали, что преподносит к ним общество в лице учителей, родителей, знакомых людей.

Пункт второй. Полное осмысление себя

Первый подпункт. Как можно увидеть, воля ребенка и все качества, что она способна дать, развиваются с первых лет, и чем дальше, тем сильнее ее воздействие на

личность. Но что происходит после 20 лет? Давайте разберемся.

В период молодости (от 20 до 30 лет) у человека очень прочно «въедается» в мозг те качества, что были ранее в нем и которые он развивал в большой степени. Можно сказать, что к этому возрасту волевые качества развиваются в меньшей степени, либо вообще не развиваются. Но так ли это?

1) В каком-то смысле это так. К концу данного периода, если человеку не удалось в достаточной степени развить силу воли, то в дальнейшем он останется тем, кого называют «безвольным человеком». Как сказал однажды немецкий философ Г. Гегель, «воля, которая ничего не решает, не есть действительная воля: бесхарактерный никогда не доходит до решения».

2) Но в то же время на эту проблему можно посмотреть с другого ракурса. Начнем с того, что все люди разные. Бывает и так, что после 25 лет волевые качества человека претерпевают более глобальный и поворотный характер в связи с событиями в жизни (брак, рождение ребенка, смерть близкого человека).

Так или иначе, все изменения происходят в том, что волевое поведение человека приобретает все более взвешенный характер. Он все чаще начинает размышлять над своими действиями, много раз думать перед тем, как что-либо сделать, сравнивать все «за» и «против». Его воля перестает быть необдуманной и становится более рациональной.

Второй подпункт. Следующим периодом после того, как воля человека приобретает более заостренный характер, наступает период зрелости. От 30 до 60 лет являются для многих людей кризисными. Ответить на вопрос, что в данном периоде происходит с волевой регуляцией, крайне сложно, т.к. данный период изучен психологами менее подробно. В нем нет таких радикальных изменений в человеке, которые были в детстве или юности, но, тем не менее, кое-какие поправки существуют. Одним из первых психологов, который попытался раскрыть данный вопрос, был Э. Эриксон. Он предположил, что в детстве изменения происходят более бурно, чем где-либо, но все же изменения преследуют личность человека на всем его жизненном пути. Мыслитель считал, что основной вопрос, что предстает перед человеком, это «что я могу дать своим последователям?». Данный период характеризуется не только положительными явлениями (продуктивность, цельность), но и отрицательными (стагнация, регрессия). На этой ступени кризис среднего возраста может быть удачно разрешен. Так же не менее важными вопросами является интимность, уединение человека.

Как можно заметить, воля развивается активно в детстве или юности. В зрелости она принимает более «спокойную» форму, в следствие чего в личности человека прочно закрепляются именно те качества, что были в нем привиты ранее. Напомним, что воля — это способность к выбору цели деятельности и внутренним усилиям, необходимым для ее осуществления. Сегодня мы рассмотрели,

как волевые качества развивались, делая свои шаги все больше и больше со временем. Так же мы разобрались, что умение управлять собой, своим поведением и своей деятельностью проявляется на самых ранних этапах развития человека и терпит колоссальные изменения на протяжении всей его жизни. Не стоит так же забывать, что развитие воли может происходить по-разному. Это зависит по большей части от места, в котором живет ре-

бенок, от родителей, которые прививают ему азы своей культуры, общества, в котором он растет и пробует себя в разной сфере деятельности, от времени и важных событий, которые могут происходить на его жизненном пути (войны, нестабильность, вступление в брак, рождение ребенка и т.д.). Все это так или иначе меняет человек в положительную или отрицательную сторону, а вместе с этим и его волевые качества.

Литература:

1. Белоконев Г. П., Федосеенков А. В. Педагогическая культура в высшей школе: учеб. пособие. Ростов н/Д: Рост. гос. строит. ун-т. 2005. 60 с.
2. Федосеенков А. В. Социальная маргинальность: экзистенциальный аспект: автореф. дис. канд. филос. наук. Ростов н/Д., 1998. 24 с.
3. Федосеенков А. В. Философия жизни: овеществление и персонализация. В кн.: Строительство — 2015: Современные проблемы строительства. — 2015. — С. 368–370.
4. Федосеенков А., Майданская И. 2012. Синкретические ценности «калифорнийской идеологии». — Наукосведение. С. 216 Доступ: <http://naukovedenie.ru/PDF/77prgsu412.pdf> (проверено 29.11.2017).
5. Майданский А. Д., Полухин О. Н., Федосеенков А. В. Деятельностный подход и принцип рефлексивности в науке. Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2015. Т. 33. № 14 (211). С. 28–33.
6. Борцов Ю. С., Веселая Т. В., Драч Г. В., Запрудский Ю. Г., Коновалов В. Н., Королев В. К., Коротец И. Д., Лубский А. В., Фомина С. И., Федосеенков А. В., Чичина Е. А., Штомпель Л. А., Штомпель О. М. Человек и общество (культурология). — Словарь-справочник / Ростов-на-Дону, 1996.
7. Философия и сказка. Сборник научных трудов / Москва-Берлин, 2015.
8. Федосеенков А. В. Философия жизни: экзистенциальный аспект социальной маргинальности. — Ростов н/Д, 2014. — 138 с.
9. Майданский А. Д., Федосеенков А. В. О категориях качества и количества // Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании: IV Международная научно-практическая конференция. Том 3. Гуманитарные науки в современном образовании. — Таганрог, 2005. — 322 с.

ПЕДАГОГИКА

Проект на тему «Здоровье и стресс» на уроке английского языка

Ахраменко Елена Васильевна, преподаватель
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

В статье рассматривается проектная методика при обучении английскому языку. Предлагается пример проекта на тему «Здоровье и стресс».

Ключевые слова: проектная методика, познавательная деятельность, стресс, учебно-воспитательный процесс, сотрудничество

Эффективность урока иностранного языка зависит от профессионализма учителя. Использование нетрадиционных форм организации учебно-воспитательного процесса, в частности, проектной методики, способствует активизации познавательной деятельности учащихся, совершенствованию их умений работать в сотрудничестве, повышению интереса учащихся к предмету «Иностранный язык».

После прохождения темы «Healthy lifestyle» в 9 классе (учебник Английский язык: учеб. пособие для 9 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения /Л. М. Лапицкая и др. — Мн., 2011. 294 С.) учитель может предложить учащимся выполнить проект по данной теме. Ниже представлен проект на тему «Здоровье и стресс».

Ex. 1 Read the text about stress. Have you ever experienced such problems in your life?

Modern life is stressful. What is causing the stress? Many people try to get rid of the signs of stress instead of the cause. They may like sleeping pills or try to control the various signs in other ways. But the only satisfactory way of stopping stress is to find the cause of it. You may not be able to change the cause of the stress but understanding it will probably help.

It may be the death or illness of a friend, the loss of your job or money worries. And you can probably do nothing to change these.

It may be conflict inside yourself. Perhaps you feel you ought to do something but you don't want to. You may have mixed feelings about someone or something and not know what to do. All you can do is try to examine yourself and what you feel is right. It may be helpful to talk to someone about it. It may be that you feel hopeless in a situation. Try to be realistic; make a list of all the characteristics of the situation and of yourself and then face the facts.

Perhaps you have several different problems. Try to see them separately and deal with them one by one. Perhaps you

feel you have too much responsibility. Share some of it. Or just don't do something. It is amazing how life can continue if we don't do something, which we thought was very important.

It may be that you are acting in a way, which isn't natural to you. This may be causing you stress. Is it worth it?

Perhaps you are stressed by fears you can't identify. Do your best to decide whether they are real or not [1, с. 324].

Ex. 2 Here are some of the most common warning symptoms of stress. Have you ever experienced any of these symptoms? When and why?

1. Feel constant irritability.
2. Have difficulty in making decisions.
3. Experience a feeling of having failed.
4. Have difficulty in concentrating.
5. Suffer from aches and pains.
6. Suffer from lack of appetite.
7. Have frequent indigestion or heartburn.
8. Suffer from insomnia.
9. Feel constant tiredness.

Ex. 3 Read these proverbs and sayings. Do they help to overcome stress?

1. Tomorrow is another day.
2. Be thankful for small mercies.
3. Better late than never.
4. It is better to give than to receive.
5. A change is as good as a rest.
6. It's no use crying over spilt milk.
7. Don't beat your head against a brick wall.
8. Don't wish you were someone else.
9. Don't refuse to listen.
10. Don't look for trouble.
11. Don't stick your head in the sand.
12. Don't expect life to be fair.
13. Don't think it's too late [1, с. 325].

Ex. 4 Look at the stress test below and examine each situation carefully. Tick the column which reflects your feelings about each situation. Work out your total stress score when you have completed the test.

	0 no stress	1 hardly any stress	2 moderate stress	3 high stress
getting up early in the morning				
taking exams				
having a lot to do				
speaking in public				
being criticised				
the sight of blood				
traffic jams				
bad manners				
worrying about being ill				
meeting new people				
being short of money				
going to the dentist				
having to tell a lie				
living alone				
crowds				
travelling abroad				
not being able to sleep				
noise				
driving				
flying				
having trouble with colleagues at work				
being assertive				

Scores:

1–20 – You are very relaxed and can cope with most things. You’re used dealing with situations which most people find stressful.

21–40 – Mild levels of stress are actually good for you. If you had a stress-free life, you would probably stop having fun. But you may find it difficult to face anything out of the ordinary.

41–60 – This may be a warning that you need to reduce the stress you feel in everyday life. You’re used to living a fairly routine life and feel stress at the idea of something new. Be careful. Stress can be dangerous [2, c. 153].

Ex. 5 You are going to read a magazine article about how different people handle stress. Then write down your own techniques for coping with stress. Share them with your classmates.

How I combat stress

Kylie

Like every 15-year-old, I often feel under pressure about all sorts of things. I tend to be dissatisfied with my weight when I compare myself with girls who are taller and slimmer than me, but my mum points out that I am no different from the majority of my friends, who are really just as plump as I am. Another problem is schoolwork, and the end of term is a time when I get especially anxious because of exams. I have developed a range of strategies for periods when I have a lot

to do and get really worked up. One of them is making a list of all the things that I have to get done, in order of importance. That way, I can plan my time better.

Lukas

Being 16, my biggest cause of anxiety and stress is my future. I sometimes feel I shall never satisfy my parents, whose own professional success means that they expect me to do well in life. The only person who really understands me is my brother, and when we are together, we joke and talk about anything that makes us forget about our responsibilities. I have also joined a sports club, where I work out twice a week, and that has made a difference. After I have been to the gym, I find I am physically tired, but I have the mental energy to face the problems that seemed impossible to me earlier on.

Nefeli

While I am aware that being overweight is a health risk, I don’t get worried about my excess kilos or my appearance. Instead of just worrying about being fat, I go to keep fit classes, which is marvelous for reducing stress. Being active is not only good for losing weight but is also good for the circulation. I am not a fanatical weight-watcher. Although I try to keep to a balanced diet that includes plenty of fruit, vegetables, whole grain bread and milk [3, c. 25].

Ex. 6 What would you like to change in your life to make yourself healthier? Work out your plan. Present your poster.

Ex. 7 Sing the song « Forever young».

Forever young	Вечно молодой
<p>May God bless And keep you always, May your wishes all come true, May you always Do for others And let others do for you. May you build a ladder To the stars And climb on every rung, May you stay forever young, Forever young, forever young, May you stay forever young.</p>	<p>Да благословит И да хранит тебя вечно Господь. Пусть все твои желания исполнятся. Пусть окружающие Никогда не отталкивают тебя, И ты никогда не отталкивай людей. Пусть у тебя получится построить лестницу К звездам И преодолеть каждую ступеньку. Пусть ты останешься вечно молодым, Вечно молодым, вечно молодым, Пусть ты останешься вечно молодым.</p>
<p>May you grow up To be righteous, May you grow up to be true, May you always know the truth And see the lights surrounding you. May you always be courageous, Stand upright And be strong, May you stay forever young, Forever young, forever young, May you stay forever young.</p>	<p>Пусть ты повзрослеешь И станешь справедливым, И станешь верным. Пусть всегда ты будешь знать истину И видеть свет вокруг себя. Пусть всегда ты будешь отважным, Пусть никогда не придется тебе согнуть спины, Пусть всегда ты будешь сильным. Пусть ты останешься вечно молодым, Вечно молодым, вечно молодым, Пусть ты останешься вечно молодым.</p>
<p>May your hands always be busy, May your feet always be swift, May you have a strong foundation When the winds of changes shift. May your heart always be joyful, May your song always be sung. May you stay forever young, Forever young, forever young, May you stay forever young.</p>	<p>Пусть всегда твои руки будут заняты делом, Пусть твои ноги всегда будут в движении. Пусть ты будешь крепко стоять на ногах, Когда подуют ветра перемен. Пусть всегда твое сердце будет полным радости, Пусть песнь твоя всегда звучит. Пусть ты останешься вечно молодым, Вечно молодым, вечно молодым, Пусть ты останешься вечно молодым.</p>
<p>Bob Dylan.</p>	<p>Автор перевода — Каратеев Валерий Петрович.</p>

Литература:

1. Седов Д. С. Сборник английских аутентичных текстов. 17 тем. — Мн., 2005. — 376 с.
2. Фастовец Р. В. Практика английской речи. — Мн., 2006.
3. Patrick McGavigan, John Reeves First Certificate Reading. — 1999.

Театральная деятельность как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста

Боброва Наталья Владимировна, учитель-логопед;

Домнина Екатерина Сергеевна, учитель-логопед;

Евдокимова Валентина Васильевна, воспитатель;

Едакова Оксана Анатольевна, воспитатель;

Спицына Ольга Николаевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 28 «Жемчужинка» г. Саяногорска (Республика Хакасия)

Полноценное овладение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сенситивный период развития.

Исследования психологов, педагогов, лингвистов (Выготский Л. С., Рубинштейн С. Л., Эльконин Д. Б., Запорожец А. В., Леонтьев А. А., Щерба Л. В., Пешковский А. А., Виноградов В. В., Ушинский К. Д., Леушина А. М. и др.) создали предпосылки для комплексного подхода к решению задач речевого развития дошкольников.

Проблема развития речи дошкольников была и остаётся в центре внимания педагогов. В последнее время значительно возрос процент детей с речевыми нарушениями с пониженной культурой речи. Общая культура речи характеризуется степенью соответствия речи говорящего нормам литературного языка.

Речь — основа психического развития дошкольников. Развитие связной речи — одна из главных педагогических задач. Уровень сформированности связной речи выступает основным показателем уровня общеречевого развития. Это достаточно трудная задача, требующая целенаправленного, системного педагогического воздействия на развитие речевых умений и коммуникативных навыков детей различными педагогическими средствами.

Эффективным средством развития связной речи у дошкольников является театральная деятельность. Этим объясняется актуальность моего реферата.

Актуальность выбранной проблематики обусловила цель статьи: систематизировать систему работы по формированию связной речи средствами театральной деятельности.

Общая культура речи характеризуется степенью соответствия речи говорящего нормам литературного языка.

Под связной речью понимается развёрнутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание людей, построенное по законам логики и грамматики.

Развитие связной речи неотделимо от решения остальных задач речевого развития: обогащение и активизация словаря, формирования грамматического строя речи, воспитания звуковой культуры речи.

Эффективным средством развития связной речи у детей является театральная деятельность. Воспитательные возможности театральной деятельности широки. Участвуя в ней, дети знакомятся с окружающим миром, учатся думать, анализировать, делать выводы и обоб-

щения. С умственным развитием тесно связано и совершенствование речи.

Привычку к выразительной правильной публичной речи можно воспитать в человеке только путём привлечения его к выступлениям перед аудиторией. В этом огромную помощь оказывают театрализованные занятия. Они всегда радуют детей и пользуются у них неизменной любовью.

Дошкольный возраст — это период активного усвоения ребёнком разговорного языка (8, с. 9). Формирование связной речи происходит поэтапно:

1) подготовительный этап речи — у младших дошкольников;

2) этап оформления самостоятельной речи — появление ситуативной речи, затем контекстной речи.

Другой путь усложнения речевых умений — это переход от диалогической речи к различным формам монологической.

Развитие монологического высказывания в недрах диалогической речи. В развитии связной речи понятия «диалогическая» и «монологическая» речь являются центральными.

У маленьких детей диалог предшествует монологу; при этом именно диалог имеет первостепенную социальную значимость для ребёнка. Многие исследователи подчёркивают первичную роль диалога в монологической речи.

В театральной деятельности мы используем практические методы, построенные на принципах лингводидактики: метод имитации, метод разговора (беседы), метод пересказа, метод рассказывания (сочинения).

Имитация заключается в том, что ребёнок и взрослый говорят одно и то же, но по-разному. Так, метод имитации может быть выполнен приёмами использования картин, предметов, игрушек, живых объектов (животных, растений), диафильма, магнитофона, игр, в процессе которых речь ребёнка обогащается не только новой лексикой, но и новыми для него словоформами; опора на словесный образец.

На своих театральных занятиях, используя имитацию, закрепляем правильное звукопроизношение, отрабатываем дикцию, интонационную выразительность речи. При имитации несколько энергичнее, чем в повседневном разговоре, артикулируем звуки своей речи и выразительно интонируем её, а ребёнок слушает и повторяет, имитируя речь, старается усвоить артикуляцию и модуляцию голоса и понять смысл.

Театрализованные упражнения, этюды, игры обогащают детей потешками, песенками, считалками, различным текстовым материалом. Заучивание происходит в процессе имитации речи.

Используется более сложный для ребёнка метод обучения речи — это метод разговора, т.е. беседы, вопросов и ответов. Метод разговора состоит в том, что взрослый спрашивает, а ребёнок отвечает. Следовательно, оба они говорят, но не одно и то же (как при имитации), а разное. Метод разговора осуществляем теми же приёмами, что и метод имитации, а также приёмами постановки различных вопросов-заданий, указаний, пояснений.

Своим вопросом я побуждаю ребёнка вспомнить уже известные слова, звуки, грамматические формы или связный текст и употребить их к месту и тем самым совершенствовать свою речь. На определённом этапе в театральной деятельности используется метод пересказа. Мы читаем, рассказываем детям художественные произведения или напоминаем его, а ребёнок пересказывает по возможности законченный текст, при этом использует различные виды театра и атрибуты к произведению. Между восприятием текста и его пересказом должно пройти некоторое время.

Приёмы пересказа, используем и при ознакомлении детей с художественным произведением. Дети играют в любимых героев, инсценируют, разыгрывают сюжеты, играют в театрализованные игры, словесно — дидактические, подвижные игры по сюжетам и др.

Важное практическое значение имеет метод сочинения (рассказывания), так как его использование обеспечивает дошкольникам речевую самостоятельность. Поэтому мы поощряем самостоятельное «сочинение» детьми сказок, рассказывание реальных случаев из их жизни, художественных произведений, описание картин, реальных объектов — и т.д.

В театральной деятельности дети копируют различные ситуации из жизни взрослых, которые он наблюдал или о которых знает по сказкам, рассказам и запомнил. Распределяют роли в данном сюжете между игрушками. Принимают на себя роль одного из героев знакомой сказки. В процессе игры ребёнок повторяет слова своего героя и тем самым обогащает свою речь. Сюжетные игры служат прекрасным упражнением в закреплении усвоенного языкового материала. Детям очень нравится самостоятельная творческая игра и придумывание различных историй со знакомыми героями.

Все описанные выше методы обучения родной речи предлагают усвоение речи в естественном живом общении, когда ребёнок даже не замечает, что его специально учат, и усваивает речь интуитивно. Такие методы называются практическими. С теоретическими методами знакомятся в школе, после того как овладеют родным языком практически.

Таким образом, в период дошкольного детства в процессе занятий театром в мышлении детей происходят значительные изменения: расширяется их кругозор, совершенствуются мыслительные операции, появляются новые

знания и умения, а значит, совершенствуется и связная речь. Поскольку мыслительные и языковые навыки дети приобретают лишь в общении с окружающими. По мере того, как ребёнок растёт, общение усложняется по своему содержанию, усложняются и речевые формы. Овладение связными формами высказываний — сложный и длительный процесс, требующий умелого педагогического воздействия и руководства.

Под воздействием театральных занятий мы быстрее обогащаем речь ребёнка, и в таких условиях, естественная речевая деятельность проходит более интенсивно.

Театральная деятельность позволяет нам эффективно решать задачи по развитию связной речи у детей. Поскольку воспитательные возможности театральной деятельности широки.

Для дошкольного периода развития речи характерны практические методы: метод имитации, разговора (беседы), пересказа, рассказывания (сочинения). Все эти практические методы мы широко используем в театральной деятельности.

Все данные методы обучения родной речи предлагают усвоение речи в естественном живом общении, когда ребёнок даже не замечает, что его специально учат, и усваивает речь интуитивно. Такие методы называются практическими. В процессе театральной деятельности происходит свободное речевое общение ребёнка. Поэтому театру отводится особое место. Театр для детей — это игра, развлечение, которое всегда привлекает детей. В нём заложены большие возможности для развития речи ребёнка: ведь любое знание, которое даёт театр, усваивается в словесной форме.

В театральной деятельности существует множество приёмов реализации любого метода, и каждый творчески работающий воспитатель создаёт свои собственные приёмы, не нарушая самого «словесно — литературный метод».

Научив детей правилам манипуляции верховыми куклами с использованием театра бибабо, мы научили игровое взаимодействие руки сопровождать речь, чувствовать и передавать эмоциональное состояние героя, вступать в игровое взаимодействие с другими персонажами. При этом в процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребёнка, совершенствуется звуковая культура его речи, её интонационный строй. Исполняемая роль, произносимые реплики ставят малыша перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, её грамматический строй.

Всё это развивает связную речь детей.

Занимаясь с детьми театром, мы воспитываем устойчивый интерес к театрально — игровой деятельности, развиваем артистические качества, творческий потенциал детей и способствуем решению главных задач в речевой группе развитию правильной речи детей.

Литература:

1. Алябьева, Е. А. Тематические дни и недели в детском саду: Планирование и конспекты. — М: ТЦ Сфера, 2005. — 160с. (Программа развития)
2. Короткова Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду. (Из опыта работы). М., «Просвещение», 1978. 112с.с.ил.
3. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. Пособие для учащихся дошкол. пед. уч-щ по спец. № 2002 «Дошкол. воспитание» и № 2010 «Воспитание в дошкол. учреждениях» /Л. П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В. К. Лотарев, А.П. Николаичева. — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1984—240с.
4. Маханёва Д. М. Театрализованные занятия в детском саду
5. Сорокина Н. Ф. Играем в кукольный театр. Программа «Театр — Творчество — Дети»2004 Москва

Игра как приём музыкального обучения в детском саду

Буцкая Жанна Николаевна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Данная статья посвящена изучению музыкальной игры как средству организации активной познавательной деятельности дошкольников, в которой с лёгкостью и интересом приобретаются творческие умения, закрепляются первоначальные навыки и осуществляется умственное, эмоциональное, нравственное развитие личности ребёнка. Автор статьи приводит в подтверждение этому всевозможные методические приемы, которые использовались им на практике.

Ключевые слова: музыкальная игра, музыкально-ритмические движения, «пение про себя», попевка, слушание, «копилка музыкальных терминов»

Игра, как основной вид деятельности ребёнка дошкольного возраста, является важным средством воспитания. В.Л. Сухомлинский писал о том, что духовная жизнь детей является полноценной, лишь когда «ребёнок живёт в мире игр, сказки, музыки, фантазии, творчества».

На занятиях имеет место музыкальная игра, при выполнении условий которой дети изучают, осваивают и закрепляют музыкальные виды деятельности. Игровая форма музыкальных занятий в детском саду создается при помощи особых **игровых приемов**, которые, как правило, применяются с целью облегчить детям понимание сути музыкального произведения и его художественных особенностей.

Игровые приёмы в процессе музыкально-ритмических движений

На занятиях значительная часть времени отводится разучиванию различных движений под музыку. В процессе систематических занятий по движению у ребят развивается музыкально-слуховое восприятие. Музыкально-ритмическая деятельность детей проходит более успешно, если обучение элементов танцевальных движений осуществляется в сочетании с приёмами, включающими в себя музыкальные игры и творческие задания. Интересные игровые творческие задания можно предложить детям после повторного слушания нового музыкаль-

ного произведения [1, с. 13]. Например, звучит мелодия незнакомой польки. Дети определяют веселый, бодрый, танцевальный характер музыки и говорят: «Это музыка-танец, она веселая, и танцевать под неё надо легко и весело». Можно предложить им показать подходящие для такой музыки движения. Кто-то из детей, возможно, придумает интересный ритмический рисунок хлопками. И вот уже его можно увидеть в движениях других детей. Один за другим ребята включатся в танец. Вся группа будет танцевать.

Для детей старшего возраста можно использовать музыкальный центр, с помощью которого дети с удовольствием слушают детские песни современных композиторов. Использование звукозаписи в свободное от занятий время дает возможность детям самостоятельно импровизировать движения, составлять несложные композиции плясок, хороводов, игр.

Детям младшего возраста свойственны подражательные движения. Поэтому для них желательно использовать в игровых ситуациях разнообразные игрушки, с помощью которых можно побуждать детей к выполнению несложных действий под музыку [2, с 46] Скажем, перед занятием музыкальный руководитель надевает на руку куклу (петрушку, зайчика и т.д.) и приглашает детей в зал. Дети весело маршируют, подражают всем движениям куклы, которые она показывает: хлопают в ладоши, приседают, кружатся и т.д. С куклой детям интересней выполнять движения пляски или упражнения.

Игровые приёмы в процессе пения

Данные музыкально-игровые приёмы используются в процессе пения и помогают при обучении детей выразительно и непринуждённо петь, учить брать дыхание между музыкальными фразами и удерживать его до конца.

Эффективно действует вокальный приём «*пение про себя*», когда часть ранее выученного детьми музыкального материала исполняется как обычно, а другая часть — «молча»: её пропевают только внутренним слухом. Знаком к введению приёма «пение про себя» служит мимика музыкального руководителя — утрированно сомкнутые губы, дающие условный сигнал: «Поём про себя». На первоначальных стадиях использования этого приёма чередование разных манер удобно проводить построчно [1, с. 56]. Например,

- Андрей-воробей, не гоняй голубей. (**Вслух.**)
- Гоняй галочек из-под палочек. (**Про себя.**)

Такое исполнение попевки является наипростейшим. При обретении дошкольниками певческого опыта можно усложнить задание, «раздробив» строчку следующим образом:

- Бьют часы (**вслух**)
на башне (**про себя**)
- Тик-так, тик-так. (**вслух**)
- А стенные — (**вслух**)
побыстрее (**про себя**)
- Тики-таки, тики-таки. (**вслух**)
- А карманные — (**вслух**)
спешат (**про себя**)
- Тики-таки, тики-таки, тики-таки-так! (**вслух**)

Окончание попевки поётся вслух, чтобы дети могли проверить свою вокальную интонацию и понять, верно ли они сумели вернуться к тонике.

Этот вокальный приём внутренним слухом можно применять при повторении песен. Детям дается задание вроде: «Узнайте знакомую песню по её вступлению и исполните «в уме» одновременно со звучанием мелодии». («Голубой вагон», муз. В. Шаинского, сл. Э. Успенского; «Улыбка», муз. В. Шаинского, сл. М. Пляцковского).

Игровые приёмы в процессе слушания музыки

В процессе слушания дети знакомятся с вокальными, инструментальными произведениями разного характера и переживают определённые чувства и эмоции. В работах педагогов-музыкантов (В. Шацкая, Н. Гродзенская) обращается внимание на словесное оформление впечатления о музыкальном произведении, так как оно способствует развитию освоения музыки, углубляет осознанность и эмоциональную окраску самого процесса [3]. Существует реальная необходимость развивать у дошкольников умение характеризовать музыку, обогащать их художественно-выразительный лексикон.

При помощи приёма слушания «*Копилка музыкальных терминов*» (по М. Давыдовой) может быть осу-

ществлена специальная работа по обогащению речи детей художественными эпитетами. Любой музыкальный руководитель сталкивается с бедным словарным запасом воспитанников при определении ими характера музыкального произведения. Однако лексическая ограниченность, а именно неоднородность употребления различных частей речи — обычное явление, отражающее психическое качество данного возрастного периода детей [2, с. 24–25].

Вариант «копилки», построенный на разработанном Ш. Амонашвили приёме, используемом при структурном анализе слова, можно применять на занятиях с воспитанниками старших и подготовительных к школе групп. Приём можно практиковать после знакомства с музыкальными произведениями. Педагог даёт характеристику музыкального произведения, которую дети должны повторить, но только если определение истинно, а не ложно. Например, дети прослушивают пьесу П. Чайковского «Новая кукла».

Музыкальный руководитель: Я утверждаю, что эта музыка весёлая.

Дети («ловят» слово в «чашечки ладоней, повторяют): Веселая.

Музыкальный руководитель: Я утверждаю, что эта музыка задорная.

Дети: Задорная.

Музыкальный руководитель: Я утверждаю, что эта музыка грустная.

Дети должны заметить ошибку и «возвратить» «пойманное» слово педагогу.

Далее педагог поочередно предлагает следующие термины: мечтательная, грозная, задушевная, шутивная, мягкая, плавная, страшная, печальная, унылая, радостная, прозрачная. Из 12 эпитетов семь соответствуют характеру музыкального сочинения. Остальные пять (печальная, грозная и т.д.) воспитанники должны выделить как неправильные.

Если дети допустили ошибки, то сразу же в ходе работы нужно провести обсуждение термина — верен он или нет. Следует уделять внимание накапливанию эпитетов-синонимов, т.е. слов, схожих по смыслу, но различных по звучанию. Приведем ниже примерные группы синонимов:

Веселая — жизнерадостная, игривая, радужная, оживленная, оптимистичная, яркая, комичная, смешливая, счастливая, солнечная, озорная, радостная, праздничная.

Сильная — мощная, властная, насыщенная, резкая, свирепая, богатырская, сердитая, отважная, грозная, смелая, храбрая.

Нежная — мягкая, ласковая, воздушная, лирическая, лёгкая, теплая, приятная, спокойная, неторопливая, добрая, светлая.

Приобретаемый детьми уровень владения музыкально-определяющим словарным запасом при помощи приема слушания «копилки» можно использовать при знакомстве с новыми произведениями, создавать базу для навыка давать не одиночные определения, а целые терминологические «цепочки» близких по смыслу слов.

Подводя итог, следует сказать, что систематическое применение игровых ситуаций вызывает у детей активный интерес к музыке, к самим заданиям, а также способ-

ствует быстрому овладению детьми музыкальным материалом. Именно игра делает процесс познания интересным и занимательным, а значит и успешным.

Литература:

1. Дзержинская И. Л. Игра, как средство педагогического воздействия к разным видам музыкальной деятельности/И. Л. Дзержинская. — М.: Просвещение, 1999. — 236 с.
2. Кононова, Н. Г. Музыкально — дидактические игры для дошкольников: Из опыта работы муз. руководителя/Н. Г. Кононова. — М.: Просвещение, 1982. — 189 с.
3. Русинова А. Игровые технологии на музыкальных занятиях [Электронный ресурс]: www.maam.ru

Использование метода «Шесть думательных шляп» Э. де Боно для формирования у младших школьников личностных результатов начального общего образования

Голубева Светлана Викторовна, учитель;
Крылова Дарья Сергеевна, учитель
ГБОУ школа № 407 г. Санкт-Петербурга

В статье описан метод «Шесть думательных шляп». Описаны технология и особенности его применения в обучении младших школьников при достижении ими личностных результатов.

Ключевые слова: младшие школьники, личностные результаты, личностные универсальные учебные действия, современные образовательные технологии

В настоящее время перед учителем стоит проблема — развитие личности каждого учащегося. В соответствии со Стандартом на ступени начального общего образования осуществляется: становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся; формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности.

В федеральном государственном образовательном стандарте описан портрет выпускника основной школы. Это

— любящий свой край и своё Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества;

— активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества;

— умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике;

— социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьёй, обществом, Отечеством;

— уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигая взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов;

— осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды;

— ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы [1].

Таким образом, на первый план выходят личностные результаты образования. Достижению личностных результатов способствует формированию личностных универсальных учебных действий, «включающих готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [1].

К сожалению, содержание учебных программ зачастую не позволяют использовать на уроках формы и методы обучения, направленные на достижение личностных результатов образования. Но в примерной образовательной программе начального общего образования одной из целевых установок указано достижение младшими школьниками личностных результатов.

На их достижение могут работать различные современные методы и формы обучения. Наиболее интересным и эффективным может стать метод «Шесть думательных шляп».

Данный метод является универсальным методом обучения, так как включает в себя сразу несколько образовательных технологий: диалоговые, проблемные, информационные. Кроме того, в диалоговых технологиях наиболее часто задействуется дискуссия, которая, в свою очередь, может повлиять на изменение мировосприятия и становление мировоззрения младшего школьника.

Основоположником метода «Шести думательных шляп» является британский психолог Эдвард де Боно. Он разделил собеседников на шесть групп, подобрав им атрибут — шляпы определенного цвета. Участники каждой группы характеризуются определенным типом мышления.

1 группа — «Белая шляпа». Отвечает за сбор и озвучивание достоверной информации по заданной проблеме.

2 группа — «Красная шляпа». Участники выражают эмоции и чувства по поводу озвученной информации или проблеме в целом.

3 группа — «Черная шляпа». Символ критики. Участники высказывают критические замечания на выдвигаемые гипотезы.

4 группа — «Зеленая шляпа». Предлагают различные идеи по поводу выхода из сложившейся ситуации или разрешения проблемы.

5 группа — «Желтая шляпа» — это позитивные стороны рассматриваемого вопроса.

6 группа — «Синяя шляпа». Организаторы, наблюдатели процесса дискуссии или диспута [2].

Э. де Боно выбрал атрибутом именно шляпу, так как она подчеркивает новую социальную роль участника беседы.

В возрасте 7–11 лет ребенок начинает активно познавать мир и формировать свою точку зрения на те события

и явления, которые в нем происходят. Зачастую это происходит под влиянием общения со значимыми для него людьми (как учителя и родителей, так и сверстников).

Мировоззрение — система взглядов на мир и место человека, общества и человечества в нем, на отношение человека к миру и самому себе, а также соответствующие этим взглядам основные жизненные позиции людей, их идеалы, принципы деятельности, ценностные ориентации. Мировоззрение является не суммой всех взглядов и представлений об окружающем мире, а их предельным обобщением [3].

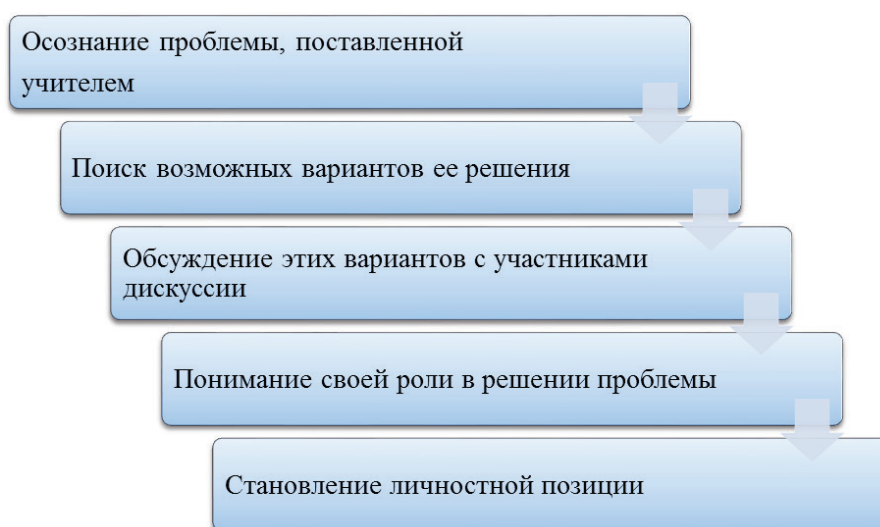
У младшего школьника достаточно развито мышление, поэтому он может рассуждать и приводить аргументы в защиту или опровержение какой-либо гипотезы. К данному возрасту у учащегося уже имеется довольно объемный багаж социальных знаний, для обсуждения ему можно предлагать различные проблемы. Все это будет способствовать обогащению его социальных знаний и становлению собственной точки зрения на окружающую действительность.

Целесообразно при применении метода «Шесть думательных шляп» в обучении младших школьников использовать такую форму как беседа или дискуссия.

Технология проведения беседы с использованием данного метода может быть следующей.

В начале ставится проблема и тема дискуссии или диспута. Следует выбирать социально-значимую для данного возраста проблему («Как правильно дружить?», «Нужно ли помогать родителям?», «Общение в социальных сетях Интернет»). Затем учащиеся делятся на группы в зависимости от их склонностей и типа мышления. Учащиеся под руководством учителя участвуют в дискуссии, делают вывод.

Технология становления внутренней позиции школьника в процессе беседы может быть следующей:



При организации такого общения рефлексией будет являться внутреннее обдумывание и повторное переживание беседы индивидуально каждым ее участником.

В процессе дискуссии с использованием данного метода у учащихся формируются личностные универсальные учебные действия. Во-первых, формируется его вну-

тренняя позиция, развитие самоуважения и способности адекватно оценивать себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности. Во-вторых, формируется позитивная учебная мотивация. В-третьих, происходит становление морально-этических установок учащегося, их осознание и принятие, потребность в выполнении этих норм.

Удобно использовать метод «Шесть думательных шляп» на уроках окружающего мира, литературного чтения и во внеурочной деятельности общекультурного направления.

Литература:

1. <http://минобрнауки.рф/документы/922>
2. Боно де Э. Учите своего ребенка мыслить. — М., изд. Попурри, 2000.
3. Философия: Энциклопедический словарь. — М.: Гардарики. Под редакцией А. А. Ивина. 2004.
4. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М.: Просвещение, 2011.

На уроках, в рамках преподаваемых дисциплин, учитель начальной школы ограничен в выборе тем для обсуждений. Но компенсировать это может организация проблемно-ценностного общения во внеурочной деятельности. Оно может проводиться в форме этических бесед, дебатов, тематических диспутов, проблемно-ценностных дискуссий [3, с. 20].

Метод «Шесть думательных шляп» является достаточно интересным и доступным для использования в начальной школе и отвечает требованиям ФГОС, так как работает на формирование личностных УУД, а соответственно и на достижение личностных результатов НОО.

Методы и приемы формирования элементарных математических представлений во второй младшей группе

Колесникова Людмила Александровна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Целенаправленная работа по формированию элементарных математических представлений начинается со второй младшей группы. Очень важно организовать успешное восприятие детьми пространственных форм реальных предметов и их количественные отношения в данный возрастной период, ведь от этого зависит дальнейшее успешное развитие математических представлений у воспитанников.

Знакомство детей с элементами математических представлений осуществляется на основе теории множеств. При работе с детьми младшего дошкольного возраста используются множества предметов, характеризующиеся одним общим признаком, объединяющим эти предметы. Таким образом, мы формируем у детей умение выделять качественные признаки различных предметов (форма, цвет, текстура).

В начале учебного года детям даются простые задания по составлению множеств предметов, имеющих только один объединяющий их признак, например, собрать все шарики из группы предметов, обладающих различными геометрическими формами. Далее задания усложняются, детям предлагается составить группу предметов, характеризующуюся двумя общими признаками, например, собрать группу состоящую из красных шаров. Позже детей учат составлять группы из определенного количества предметов, объединенных общим признаком или несколь-

кими признаками, а также находить в двух группах признак, объединяющий или различающий эти две группы. Основное внимание в данный возрастной период уделяется занятиям по сравнению качественных признаков предметов: форме, цвету, длине, ширине высоте.

При обучении детей младших групп используется наглядно-действенный метод. Новые знания дети приобретают при помощи непосредственного восприятия: во время наблюдения за действиями педагога и работой с дидактическим материалом. Эффективнее всего начинать занятия с сюрприза или игры — неожиданного появления «гостя» в виде игрушки или переодетого воспитателя. Такой прием помогает заинтересовать и привлечь внимание детей. Выявление математических свойств проводят при помощи сравнения двух предметов, обладающих похожими или противоположными характеристиками. Данные предметы должны быть хорошо знакомы детям, обладать ярко выраженными изучаемыми свойствами, без лишних отвлекающих деталей и различаться не более чем 2 характеристиками. Для облегчения восприятия детьми формы предмета следует обвести рукой геометрическую фигуру по контуру, а для восприятия или сравнения длины предмета провести рукой вдоль данного предмета. Необходимо постепенно и последовательно учить детей выделять и сопоставлять схожие и противоположные свойства предметов. При сравнении предметов

используется прием наложения или приложения. Основное внимание уделяется работе детей с дидактическим материалом.

Дети младшего дошкольного возраста лучше всего усваивают материал, имеющий яркую эмоциональную окраску, их память пока еще носит непреднамеренный характер. Поэтому так важно во время занятий использовать различные игровые приемы и дидактические игры. Данные игры необходимо организовать так, чтобы в ней участвовали сразу все дети. Эти игры должны носить активный характер, но педагогу необходимо следить за тем, чтобы дети не отвлекались от основной цели занятия — ознакомления с математическими представлениями.

При формировании элементарных математических представлений педагог использует различные приемы. К этим приемам относятся наглядный, словесный и практический приемы, которые педагог объединяет в своей работе.

Основным приемом является показ или демонстрация способа действия. Данный прием является основным способом обучения и носит наглядно-действенно-практический характер. Этот прием используется при помощи различного дидактического материала, который позволяет сформировать у детей различные умения и навыки. При использовании данного приема необходимо соответствовать некоторым требованиям предъявления материала: все действия педагога должны сопровождаться словесным описанием его действий, пояснения должны носить четкий и краткий характер, педагог должен четко показывать пример действия с дидактическим материалом.

Второй прием — инструкция, объясняющая детям, как им самостоятельно выполнить данное педагогом задание. Этот прием тесно связан с предыдущим методом работы и вытекает из него. Инструкция имеет цель помочь детям самостоятельно и успешно достичь необходимого результата. В группах с детьми младшего дошкольного возраста инструкция предваряет каждое последующее действие ребенка.

К словесным приемам относятся указание, разъяснение и пояснение. Такие словесные приемы помогают воспитателю при показе способа действия или во время выполнения задания воспитанниками для избегания ошибок в их действиях или преодоления трудностей, возникающих у детей во время выполнения задания.

Одним из главных приемов формирования элементарных математических представлений является прием задавания вопросов. Данный метод работы помогает активизировать мышление детей, их речь, память и восприятие. Давая ответы на вопросы воспитателя, дети намного лучше усваивают новый материал и осмысливают новую для себя информацию. Наиболее действенным является задавание детям серии вопросов, переходя от простых вопросов о качественных или количественных характеристиках и свойств предметов, к более сложным вопросам, устанавливающим связи между предметами и действиями с ними, отношениями между данными предметами или

группами предметов. Обычно воспитатель задает вопросы после показа дидактического материала («Какой формы данный предмет?», «Сколько здесь шаров?», «Какого цвета кубики?») или после демонстрации способа действия с предметами.

Форма и характер вопросов позволяют педагогу активизировать два типа познавательной деятельности детей: продуктивной, позволяющей ребенку получить новые знания, умения и навыки и репродуктивной, необходимой для повторения и закрепления полученных ребенком знаний. Вопросы, задаваемые ребенку, должны быть точными и конкретными, иметь логическую последовательность. Педагогу должен уметь задавать один и тот же вопрос в разных формулировках. Данный прием позволяет закрепить знания детей. Количество репродуктивных и продуктивных вопросов должно соответствовать возрастным особенностям детей. Вопросы должны быть направлены на то, чтобы помочь ребенку усвоить новый материал, активизировать его мышление, выделять изучаемые признаки предмета, проводить анализ и сравнение предметов.

Обычно воспитатель задает вопрос всем детям, а отвечает на него определенный ребенок. В младших группах допускаются и хоровые ответы. Детям надо дать время на обдумывание ответа, не стоит требовать от них ответ секундно.

При формировании элементарных математических представлений у детей и используются и специальные приемы действий, необходимые для формирования у детей представлений о математических отношениях. К этим приемам относятся наложение и приложение предметов, обследование формы предмета, взвешивание предмета на руке. Метод наложения и приложения предметов используется для выявления качественных характеристик, объединяющих предмет или группы предметов или для нахождения различий между ними. Данный метод позволяет сопоставить предметы по форме, величине, цвету, длине или ширине. Обследование формы предмета позволяет определить геометрическую форму предмета, а взвешивание на руке разделить предметы по группам, в зависимости от их веса.

Еще одним приемом при формировании навыков элементарных математических представлений является метод анализа, сравнения, синтеза и обобщения. При выполнении приема сравнения ребенок учится находить сходства и различия между предметами. Можно сравнивать предметы по их качественным характеристикам — цвету, форме, величине, а также по их количественному содержанию и пространственному нахождению. Приемы анализа и синтеза и используются одновременно и необходимы для развития представления у детей понятий «много» и «один» и схожих представлений. Прием обобщения обычно используется после анализа и синтеза. В нем суммируются все наблюдения и действия малышей.

Важным приемом при формировании элементарных математических представлений является экспериментиро-

вание. Данный метод работы направлен на самостоятельное выявление ребенком свойств и характеристик предмета.

В течение всего занятия педагог проводит контроль и оценку действий воспитанников. Педагог тщательно наблюдает за действиями детей, результатами их работы и ответами детей на поставленные воспитателем вопросы. Этот прием педагог сочетает со словесными приемами работы — пояснениями и разъяснениями, а также с наглядными приемами работы — показами. Данный метод работы включает так же исправление ошибок. Исправление ошибок может осуществляться как во время коллективной работы, так и во время индивидуальных занятий. Педагог исправляет не только неправильные действия детей, но

и их речевые ошибки. Воспитатель объясняет причину ошибочного действия и показывает правильное действие, а также привлекает других ребят для показа правильных действий или дачи верного ответа на вопрос. Оценке подлежат не только действия детей, но и их поведение во время занятия. Прием оценивания используется во время занятия для активизации деятельности детей и в конце занятия для закрепления полученного результата.

Использование данных методов и приемов при формировании у детей младшего дошкольного возраста элементарных математических представлений позволит педагогу успешно справиться с поставленной задачей и поможет детям качественно усвоить новые знания и применять их на практике.

Литература:

1. Водопьянов, Е. Н. Формирование начальных геометрических понятий у дошкольников. / Е. Н. Водопьянов. // Дошк. воспитание, 2000, № 3.
2. Ерофеева, Т.И., Павлова, Л.Н., Новикова, В.П. Математика для дошкольников: Кн. Для воспитателя дет. сада. — М.: Просвещение, 1992.
3. Житомирский, В. Г., Шеврин, Л.Н. Геометрия для малышей. — М.: 1996.
4. Корнеева, Г. А., Мусеибова, Т.А. Методические указания к изучению курса «Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста». — М., 2000.
5. Корнеева, Г.А. Роль предметных действий в формировании понятия числа у дошкольников. / Г.А. Корнеева. // Вопр. психологии, 1998, № 2.
6. Помораева И. А., Позина В. А. Формирование элементарных математических представлений. Система работы во второй младшей группе детского сада. — Мозаика-Синтез, 2013.

Использование метода проектов в рамках предмета «Окружающий мир» как средство формирования у младших школьников ценностного отношения к природе

Комарова Ольга Николаевна, учитель;
Стрункина Валентина Александровна, учитель
ГБОУ школа № 407 г. Санкт-Петербурга

В статье раскрыта сущность понятий «проект», «ценностное отношение к природе». Показана возможность использования разных типов проектов во внеурочной деятельности, сопряженной с предметом «Окружающий мир». Описана технология использования данного метода для формирования у младших школьников ценностного отношения к природе.

Ключевые слова: младший школьник, проект, экологическая культура, ценностное отношение к природе, исследовательский проект, социальный проект

Важность экологического образования в интересах устойчивого развития в школьных учреждениях подтверждается необходимостью включения основ экологических знаний в федеральные государственные стандарты основного общего образования согласно указу Президента РФ (№ 889 от 4 июня 2008 г.), а также в документе «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» (от 30 апреля 2012 г.).

Формирование личностной культуры школьников предусматривает достижение учащимися определенных личностных результатов, связанных с знаниями о природе, отношением к ней и преобразованием окружающей среды.

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования заложены основные требования к результатам экологической подготовки учащихся. Так, на уровне начальной школы (предметная область «Окружающий мир» (обществознание и есте-

ствознание») предусматривается воспитание уважительного отношения к природе страны, осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде [1].

Проблема воспитания бережного отношения к природе рассматривалась как в классических педагогических работах (Ш. А. Амонашвили, Л. В. Занков, В. А. Сухомлинский и др.), так и в современной педагогической литературе (Н. Ф. Виноградова, Н. С. Дежникова, С. Д. Дерябо, А. А. Плешаков, И. В. Цветкова и др.). «В условиях реализации концепции образования для устойчивого развития особую актуальность приобретает эмоционально-ценностная составляющая общего образования, которая выражается в усвоении учащимися ценностей живой природы» [2, с. 82].

Понятие «экологическая культура» понимается «совокупность взглядов на природу и осознанного отношения к ней, выраженных в надлежащем поведении человека и во всей его практической деятельности. В содержании данного понятия можно выделить три взаимосвязанных компонента — это экологическое сознание, соответствующее отношение и активная практическая деятельность» [3, с. 138].

Неотъемлемой частью экологической культуры является сформированность ценностного отношения к природе.

«Ценностное отношение к природе представляет собой действенную сознательную связь человека с объектами природы по ее восстановлению, сохранению и развитию в процессе активной деятельности на основе целостного понимания универсальной значимости природы и многообразия ее ценностей» [3, с. 142].

Ценностное отношение человека к природе заключается в том, что:

- он активно познает природу, воспринимает ее через красоту;
- понимает окружающий мир через гармоничное взаимодействие природы, общества и человека;
- получает знания о природе;
- осознает свою роль в деятельности по сбережению и восстановлению природы;
- мотивы собственной деятельности основывает на знаниях о природе, эстетического восприятия ее объектов и нравственном отношении к ней;
- преобразует когнитивный компонент в ценность природы для себя и общества в целом.

Таким образом, мы имеем дело с формированием у учащихся различных уровней личностных результатов: от знания к действию (через эмоциональное восприятие).

Л. Н. Толстой обозначил, что «отношение человека к миру определяется не только рассудком, но и чувством, всею совокупностью духовных сил человека» [4, с. 121].

Формирование личностных результатов образования предполагает следующую логику:

— приобретение ребёнком экологического знания — экологическая грамотность (первый уровень результатов)

— переживание им ценности этого знания, формирование положительного отношения к природе — ценностное отношение к природе (второй уровень результатов)

— приобретение ребёнком опыта самостоятельного действия — активная практическая деятельность (третий уровень результатов) [5, с. 3].

Познавательная сфера детей младшего школьного возраста активно развивается: ребенок начинает интересоваться окружающим миром, исследовать его процессы и явления. «Общение с природой позволяет ребенку младшего школьного возраста понимать ее многообразие, универсальную ценность как образ всего окружающего мира. Природа дарит ребенку минуты духовного и физического отдыха и здоровья, поэтому в процессе общения с ней дети осознают необходимость ее сохранения как среды жизни, источника здоровья» [6, с. 67–68].

Способствовать формированию у младших школьников ценностного отношения к природе может метод проектов, используемые как на уроках окружающего мира, так и во внеурочной деятельности.

Родоначальником данного метода можно назвать американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи, который предлагал строить процесс обучения на познавательной активности и любознательности ребенка. В России сторонниками метода проектов были С. Т. Шацкий, Н. К. Крупская и А. С. Макаренко.

В современной педагогике метод проектов понимается как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне определённым...практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [7, с. 66].

Современные подходы к образованию — личностно-деятельностный, культуросообразный и компетентностный — ориентируют на развитие самостоятельного мышления учащихся, освоение знаний на личностном уровне, обретение культурных ценностей в процессе проживания отношений.

Существует огромное количество типов проектов. Их типология строится на основных признаках.

При формировании у школьников ценностного отношения к природе целесообразно использовать исследовательские, творческие или театральные и социальные проекты.

Первый из них характеризуется исследовательской деятельностью ребенка. Уже в младшем школьном возрасте, используя данный метод, учащийся может собрать информацию о природных объектах, осознать их взаимосвязь и значение для человека. Выполняя исследовательские проекты по окружающему миру учащийся сможет достичь первого уровня личностных результатов — знания о природе, которые формируют экологическую грамотность ребенка.

Творческий или театральный проект может повлиять на эмоциональное переживание ребенком какой-либо проблемы, восприятие каких-либо объектов или событий в мире природы. Работая над таким проектом у ребенка формируется ценностное отношение к природе через умение видеть ее красоту и беспомощность перед человеком. То есть достигается второй уровень личностных результатов, связанных с экологическим воспитанием.

Социальные проекты нацелены на становление нравственно-этического поведения в природе, нацеленного на ее сохранение и привлечение общественности к экологическим проблемам.

В 1–2 классах возможно проведение исследовательских проектов на темы: «Разнообразии растительного мира своего региона», «Разнообразии животного мира своего края», «Особенности климата и сезонных изменений в природе своего региона».

В 3 классе возможны театральные проекты, в ходе которых ребенок может выступать в роли природных объ-

ектов, пытаясь эмоционально переживать их состояние в той или иной ситуации. Творческий же проект поможет эмоционально воспринимать красоту окружающего мира. Это могут быть выставки рисунков, экологические праздники и конкурсы стихов о красоте природы.

В 4 классе у ребенка уже сформирована некая ценностная позиция по отношению к природе. Он может ее демонстрировать своим поведением, участвуя в различных экологических акциях. Это может быть сбор макулатуры, сбор батареек, пластиковых бутылок, проведение акции «Очистим свой школьный двор» и т.д.

Таким образом, метод проектов может стать одним из эффективных методов формирования у младших школьников ценностного отношения к природе. Создание условий для роста самостоятельности позволит достигнуть таких характеристик личности младшего школьника, как любознательность, желание активно и заинтересованно познавать мир, способность к организации собственной деятельности, готовность самостоятельно действовать, любовь и уважение к природе своего края и Родины.

Литература:

1. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. [https://docviewer.yandex.ru/?uid=122606277&url=ya-mail%3A%2F%2F161285161655209377%2F1.3&name=poop_noo_reestr%20\(14\).doc&c=589c56a87688](https://docviewer.yandex.ru/?uid=122606277&url=ya-mail%3A%2F%2F161285161655209377%2F1.3&name=poop_noo_reestr%20(14).doc&c=589c56a87688)
2. Беляева Е. Н. Эмоционально-ценностное отношение учащихся к живой природе как одно из условий развития личности школьника // Наука и школа. 2012. № 1. С. 81–84.
3. Терентьева Л. И. Педагогическая сущность понятия «ценностное отношение к природе» / Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. № 3. — Архангельск, Издательство: Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, 2009.
4. Толстой Л. Н. Избр. Философ. Произв. / Сост. Н. П. Семькин. — М., 1992.
5. Григорьев Д. В. Программы внеурочной деятельности. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М.: Просвещение, 2011.
6. Савинова Л. Ю., Крылова Д. С. Особенности организации экскурсий как средства воспитания у младших школьников ценностного отношения к природе. / Герценовские чтения. Начальное образование. Т. 8, № 2. — СПб, 2017.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Е. С. Полат. — М: Издательский Центр «Академия», 2001.

Взаимодействие ДОО и семьи в процессе социализации дошкольника

Логинова Людмила Александровна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Современная дошкольная педагогика подчеркивает приоритет семьи в воспитании ребенка, проявляющийся в многообразии форм взаимодействия, диапазоне осваиваемых им ценностей.

Однако далеко не все семьи в полной мере реализуют весь комплекс взаимодействия с ребенком. При-

чины разные: одни — не хотят воспитывать ребенка; другие — не умеют этого делать; третьи — не понимают, зачем им это нужно. Во всех случаях нужна квалифицированная помощь ДОО. Возрастание роли образования, которое наблюдается во многих странах мира, в том числе и у нас, меняет отношение к детским садам.

Чтобы эффективно выполнять педагогическую функцию, ДОО должна пересматривать содержание и качество образовательной работы с детьми, искать пути более сильного влияния на каждого ребенка. Это ставит педагогический коллектив перед необходимостью искать в лице семьи союзника в воспитании ребенка и создания единого пространства для его развития. В настоящее время в российском обществе отмечается повышенное внимание к семье со стороны всех социальных институтов. Это объясняется объективными процессами, развивающимися в обществе: гуманизацией и демократизацией социокультурных отношений, ростом понимания приоритетности семьи в развитии, воспитании и социализации детей. В различных контекстах звучит, что семья должна, наконец, стать в нашем обществе не просто ценностью, а ценностью номер один, что это и есть наша новая национальная идея. В связи с этим необходимо направлять все усилия на восстановление семейных систем, культивирования взаимопонимания в семьях, повышение педагогической культуры родителей, совершенствование воспитательного потенциала семьи [1].

В настоящее время, когда научно-технический прогресс достиг высокого уровня развития, особую ценность приобретает и активный человек с высоким творческим потенциалом, способный к быстрому и конструктивному принятию решений, гармонично взаимодействующий с окружающим миром.

Условия и истоки успешной социализации личности кроются в детском возрасте, когда особую актуальность приобретают тесное сотрудничество семьи и детского сада, их взаимодополняемость для эффективного процесса социализации ребенка. Очевидно, что семья и детский сад, выполняя свои особые функции, не могут заменить друг друга и должны взаимодействовать во имя полноценного развития ребенка [3]. Современные программы образования дошкольников строятся на основе Концепции дошкольного воспитания, достижений психологии и педагогики. Однако родители, выступающие социальными заказчиками образовательных услуг, часто не обладают глубокими знаниями в этой области. Поэтому цель и задачи общественного воспитания должны быть предметом детального обсуждения, в ходе которого педагогу необходимо донести до семьи свое видение результата воспитания ребенка и согласовать его с педагогическими установками родителей [2].

Дошкольное детство — уникальный период в жизни человека, когда формируется здоровье, осуществляется развитие личности, когда дети усваивают принятые в обществе нормы и правила поведения, устанавливаются отношения со взрослыми и сверстниками.

В то же время это период, в течение которого ребенок находится в полной зависимости от окружающих взрослых — родителей, педагогов. Процесс социализации у многих протекает нелегко. Поэтому ненадлежащий уход, поведенческие, социальные и эмоциональные проблемы, возникающие в этом возрасте, приводят к тяжелым по-

следствиям в будущем. Одна из основных задач, стоящих перед детским садом, — взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка, повышении педагогической культуры родителей. Успех такого взаимодействия повышает и успех семейного, домашнего воспитания [2].

Одной из важных задач детского сада по социально-нравственному воспитанию является установление тесной связи с семьей. Необходимость подключения семьи к процессу ознакомления дошкольников с социальным окружением объясняется особыми педагогическими возможностями, которыми обладает только семья: любовь и привязанность к детям, эмоционально-нравственная насыщенность отношений, их общественная, а не эгоистическая направленность и др. Все это создает благоприятные условия для воспитания высших нравственных чувств. Детский сад в своей работе должен опираться на родителей не только как на своих помощников, но и как на равноправных участников формирования детской личности. Именно от совместной работы, единства мнений по основным вопросам воспитания детей зависит, каким вырастет ребенок. Только при этом условии возможно воспитание целостной личности [4].

Непонимание между семьей и детским садом всей тяжестью ложится на детей. Не секрет, что многие родители интересуются только питанием ребенка, считают, что детский сад — место, где только присматривают за детьми, пока родители на работе. И мы, педагоги, очень часто испытываем большие трудности в общении с такими родителями.

Как сложно бывает «достучаться» до пап и мам! Как нелегко порой объяснить им, что ребенка надо не только накормить и красиво одеть, но и общаться с ним, научить его думать, размышлять. Как изменить такое положение? Как заинтересовать родителей в совместной работе? Как создать единое пространство развития ребенка в семье и ДОО, сделать родителей участниками воспитательного процесса?

«Искусство воспитания имеет одну особенность: всем оно кажется делом знакомым, понятным и легким. И чем менее человек знаком с теорией и практикой воспитания, тем легче оно ему кажется» — эти слова написаны К.Д. Ушинским более 130 лет назад [7]. К сожалению, до сих пор в подходе к воспитанию у родителей преобладает как раз подобное мнение. Как же привлечь внимание родителей к ценным советам воспитателей, предотвратить отчуждение семьи от ДОО, педагогов — от семьи, семьи — от интересов творческого и свободного развития личности ребенка?

Единство в воспитании детей обеспечивает выработку их правильного поведения, ускоряет процесс усвоения навыков, знаний и умений, способствует росту авторитета взрослых — родителей и воспитателей в глазах ребенка. Основой такого единства являются педагогические знания родителей, их осведомленность о работе ДОО. Таким образом, необходимо выстроить диалог дет-

ского сада и семьи, основанный на сотрудничестве, содружестве, взаимопомощи и взаимопонимании, чтобы затраченные усилия не отличались столь разительно от итогов воспитания детей.

Очень эффективны различные методы развития у родителей рефлексии собственных воспитательных приемов.

Для осуществления успешной и полноценной социализации ребенка в ДОО должны соблюдаться следующие условия:

- содержание образовательного процесса должно строиться с учетом возрастных, индивидуальных особенностей детей, целостное развитие ребенка в единстве интеллектуально-аффективного, в системе знаний, опыта осуществления деятельности и эмоционально-ценностного отношения к изучаемому материалу;

- необходимо придерживаться условия природосообразности (учета возрастных, индивидуальных, личностных особенностей детей);

- нужно выполнять условие преемственности во взаимодействии ДОО и семьи для успешного построения единого воспитательно-образовательного пространства и обеспечения развития детей. Родители должны быть ознакомлены с перспективным планом работы по ознакомлению детей с социальной действительностью. Для этого каждый месяц в родительских уголках должен размещаться перспективный план по изучаемой теме и предлагаться рекомендации по работе с детьми: беседы, экскурсии, совместные мероприятия [6].

Существует множество причин материального, социального, нравственного порядка, создающих препятствия для полноценной реализации обществом своих обязанностей перед детьми. Среди них — отсутствие согласованной воспитательной среды ДОО и семьи.

Поэтому цель нашей работы — вовлечение родителей в единое образовательное пространство «детский сад — семья», предупреждение возникновения отчуждения между ребенком и его семьей.

Для решения поставленной задачи был составлен перспективный план работы с родителями с целью реализации намеченной программы по улучшению взаимодействия между семьей и детским садом, в процессе социализации воспитанников.

При реализации плана определились следующие группы задач:

- психолого-педагогическое просвещение родителей с целью повышения педагогической компетенции;
- изучение семьи и установление контактов с ее членами с целью согласования воспитательных воздействий на ребенка.

Основные методы реализации поставленных задач:

- индивидуальное или групповое консультирование;
- просмотр родителями занятий и режимных моментов;

- привлечение семей к различным формам совместной с детьми или педагогами деятельности;

- анкетирование;

- опросы;

- беседы с членами семьи;

- наблюдение за ребенком (спонтанное и целенаправленное);

- выявление социометрического статуса ребенка.

Основные формы работы:

- ежедневные непосредственные контакты с родителями воспитанников;

- неформальные беседы о детях или запланированные встречи с родителями с целью обсуждения достигнутых успехов независимо от конкретных проблем;

- ознакомление родителей с подготовленной воспитателями информацией о детях;

- посещение родителями ДОО для наблюдения за деятельностью детского сада, чтобы увидеть, как и чем занимается их ребенок («Недели открытых дверей»);

- решение вопросов, касающихся детей (на заседаниях родительского комитета);

- участие в праздничных и досуговых мероприятиях детского сада, совместная деятельность с детьми;

- участие родителей в образовательном процессе, проведение открытых занятий, бесед, диспутов, дискуссий по проблемам воспитания детей.

Таким образом, вовлекая родителей в жизнь детского сада, активизируя их, располагая к сотрудничеству, удается наладить эффективную работу, решая запланированные образовательные задачи. Это подтверждают результаты ежегодно проводимого мониторинга, в ходе которого отслеживаются, в частности, уровень включения родителей в деятельность ДОО, уровень работы воспитателей с родителями воспитанников, методическое обеспечение работы с родителями, информированность родителей о жизни ребенка в условиях ДОО.

Литература:

1. Апарина И. И. Детские проблемы Российской Федерации, на пороге третьего тысячелетия: краткий аналитический обзор. М., 2000.
2. Арнаутова Е. П. Педагог и семья. М., 2001.
3. Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом: Пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений / Авт. — сост.: Т. А. Данилина и др. М., 2003.

Развитие социальной интеграции детей с тяжелой умственной отсталостью через занятия по продуктивной деятельности на примере лепки

Любашенко Ирина Александровна, воспитатель;
 Козлова Людмила Васильевна, воспитатель;
 Заяц Ольга Владимировна, воспитатель;
 Фадеева Елена Владимировна, воспитатель
 ГКУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово»

Внеурочная деятельность воспитанников с тяжелой умственной отсталостью должна способствовать раскрытию внутреннего потенциала каждого из них путем организации и проведения мероприятий, направленных на социальную интеграцию. Необходимо создание условий, предусматривающих индивидуальный подход, включенность воспитанников в общий коррекционный процесс. Результативность социальной интеграции зависит от успешной совместной деятельности взрослого и ребенка, четкого определения целей и задач деятельности. У детей с тяжелой умственной отсталостью искажены психические процессы, ослаблен познавательный интерес, поэтому снижен уровень представлений об окружающем мире, затруднен контакт со сверстниками и взрослыми. Процесс сенсорной интеграции начинается с первых недель внутриутробной жизни и интенсивно протекает до конца школьного возраста. Для воспитанников с тяжелой умственной отсталостью характерны нарушения сенсорной интеграции:

- чрезмерная или недостаточная чувствительность к тактильным, зрительным, слуховым стимулам, движению;
- слишком активный или слишком низкий уровень двигательной активности;
- двигательная неуклюжесть;
- отказ от социальных контактов;
- расстройство мышечного тонуса;
- быстрая утомляемость и другие признаки.

Поэтому в занятия необходимо включать задания, приемы, направленные на компенсацию определенных диагнозом нарушений и расстройств чувственной интеграции ребенка. В основном это задания на стимулирование слухового анализатора, тактильных ощущений, движений.

Ребенку с тяжелой умственной отсталостью необходимо научиться взаимодействовать с окружающим миром, ощущать себя нужным обществу, а значит быть социально значимым. Одним из вариантов таких взаимодействий является преобразование материала с возможностью изменить его внутренние и внешние свойства для получения какого-то изделия, т.е. продуктивная деятельность. Для ребенка это полезно во многих отношениях. В процессе работы появляются новые возможности исследовать, изменить используемый материал, а значит найти со взрослым или сверстником общие интересы, успехи, эмоции для их достижений. Необходимо отметить, что

для детей с эмоционально-волевыми проблемами затруднено общение из-за особенностей психического и физического здоровья. Более легким для них может оказаться не прямое, а опосредованное общение через какую-то совместную деятельность, такую как просмотр видеоролика или занятие продуктивными видами деятельности. В качестве примера можно привести работу с пластическими материалами, из которых соленое тесто наиболее интересно. При изменении его консистенции и структуры появляются новые возможности для исследования предложенного материала и способы взаимодействия с ним. Воспитанник долгое время изучает пластическую массу, трансформируя формы. И это вызывает сильные положительные эмоции, которых ребенку так не хватает. Ощущение успеха — хорошая мотивация продолжения занятий.

Рассмотрим этапы работы с пластическим материалом. На первом этапе доминирует исследовательская деятельность, в процессе которой ребенок изучает свойства пластической массы, экспериментирует, получая неопределенные формы. Некоторые дети из-за страхов и гиперчувствительности боятся пачкать руки; для других, наоборот, это превращается в сильное влечение — они размазывают тесто по столу, пачкают себя и все вокруг, пробуют на вкус. В обоих случаях из-за отсутствия внутренней целостности ребенок не может правильно ощутить границу между собой и внешним миром, слишком отдаляя или приближая ее. Мы начинаем работать с тестом, наиболее приятным для рук по своей фактуре и консистенции. Если сразу не удастся научить ребенка брать тесто в руки, можно отложить эту задачу, предложив ему пока действовать инструментами, например, делать на куске теста отпечатки штампами или скалкой. В последнем случае в процессе работы развивается орудийная деятельность — интересный способ взаимодействия с материалом, так как скалка соприкасается со всей ладонью и требует усилия при раскатке.

На втором этапе показываем ребенку варианты простейших предметов и показываем способы их изготовления. Это могут быть шарики разных величин, плоские геометрические формы. Важно при этом учесть предпочтение ребенка: кому-то нравится раскатывать тесто, а кому-то отрывать мелкие кусочки или делать оттиски. Поэтому педагог индивидуально подбирает определенную технику, включая характерный способ взаимодействия с тестом в общую схему изготовления предмета. Если ре-

бенку это не интересно, предлагаем перейти к первому этапу, либо переключаем внимание на новый вид деятельности.

Педагогу важно помнить помочь ребенку выполнить поставленную задачу. Если ребенок хочет лепить очень сложную модель, например дом или жирафа, можно предложить сделать это в виде рельефа на плоскости. Есть инструменты, которые детям особенно нравятся, например, разнообразные валики и колесики для теста, бывают операции, на которые ребенок ярко эмоционально реагирует. Каким-то операциям ребенка можно научить, несколько видоизменяя его стереотипные движения. К ним относится раскатывание скалкой, набивание формы, создание рельефной поверхности при помощи стеков. Если ребенок может самостоятельно выполнять работу, роль педагога состоит в том, чтобы наполнять ее смыслом, делать эмоционально насыщенной. С таким ребенком можно обсудить, кто будет жить в слепленном им домике, кому мы его подарим и т.п. При подборе техники следует учитывать актуальные для ребенка коррекционные задачи. Необходимо помнить, что педагог фиксирует достижение результата, показав ребенку, что ему удалось справиться с поставленной задачей.

Главная задача наших занятий — формирование целенаправленной деятельности. Занимаясь этим, мы учитываем и более узкие проблемы: низкий уровень пространственных представлений, трудности программирования и контроля.

Занятия в группе — это, прежде всего, возможность совместной деятельности и общения со сверстниками. У одного ребенка могут быть аутистические проблемы, у другого — когнитивные, у третьего — двигательные. Поэтому воспитанникам предлагаем задания различной степени сложности и характера. Обычно на групповом занятии дается общее задание, которое сохраняет за ребенком большую или меньшую свободу выбора. На-

пример, мы можно предложить лепить сложную фигурку и каждый выберет понравившуюся ему деталь или способ ее изготовления. Для детей с тяжелой умственной отсталостью важно чувствовать поддержку взрослого, поэтому практически все операции выполняются сопряженным способом. Наши воспитанники из-за своих особенностей испытывают трудности при включении в коллектив. Совместные занятия лепкой являются средой, облегчающей общение, так как внимание детей сосредоточено не на отношениях друг с другом, а на общей работе. Некоторых детей трудно включить в группу из-за серьезных поведенческих проблем. Если ребенок не готов заниматься в группе, то ему требуется помощь других специалистов (это относится, например, к детям со стойким деструктивным поведением).

На занятиях лепкой основное внимание уделяется тому, в чем ребенок испытывает трудности. Если у него серьезные проблемы с моторикой, мы долго месим пластическую массу, при нарушениях пространственных представлений, занимаемся лепкой объемных фигур и т.п. Возможно, при этом ребенок не научится самостоятельно лепить кошек или собачек, но он поймет, где у воробья крылья и как расположить у кошки лапы, чтобы она твердо на них стояла. В дальнейшем обучении, при успешном освоении детьми базовых приёмов лепки, усилия педагогов направляются на использование и усовершенствование уже сформированных умений и навыков. Мы смотрим, что воспитанник может делать, и, поняв это, учим его самостоятельно выполнять определенную работу.

Таким образом, занятия лепкой — одним из видов предметно — практической деятельности оказывают помощь детям и подросткам с тяжелой умственной отсталостью приобрести определенные умения и навыки, способствуют развитию самостоятельности, уверенности в своих силах, развитию общения со сверстниками, что способствует успешной социальной интеграции.

Литература:

1. Бенилова, Е. Ю. Влияние стиля общения с детьми на их развитие, деятельность и интеграцию. Учебное пособие / Е. Ю. Бенилова. — М.: Секачев В. Ю., 2015.
2. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А., Афонькина. — М.: Просвещение, 1995.
3. Халезова, Н.Б. Лепка в детском саду/ Н.Б. Халезова, Н.А. Курочкина, Г.В. Пантюхина. — М.: Просвещение, 1986.
4. Лыкова И.А. Загадки божьей коровки. Интеграция познавательного и художественного развития / И.А. Лыкова, В.А. Шипунова. — М.: Цветной мир, 2013.

Психолого-андрагогическая модель, используемая при обучении курсантов

Миненко Екатерина Юрьевна, кандидат технических наук, доцент;

Дюбо Владимир Анатольевич, полковник;

Кошелев Олег Сергеевич, курсант

Пензенский филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. Н. Хрулева

Для повышения качества подготовки военного специалиста, в условиях модернизации Вооружённых Сил, стоит внедрить в теорию и практику военного обучения основные андрагогические принципы и механизмов, что позволит успешнее решать военно-педагогические проблемы. Авторами предлагается использовать психолого-андрагогическую модель для усовершенствования технологии обучения курсантов.

Ключевые слова: психолого-андрагогическая модель, андрагогика, военный специалист, военнослужащий

*Формальное образование поможет вам выжить.
Самообразование приведет вас к успеху.*

Джим Рон

Для повышения качества подготовки военного специалиста, в условиях модернизации Вооружённых Сил, стоит внедрить в теорию и практику военного обучения основные андрагогические принципы и механизмов, что позволит успешнее решать военно-педагогические проблемы. Так как андрагогика претендует на статус обучения именно взрослого человека, то надо определиться кого следует понимать под взрослым человеком и может ли, например, молодой человек, поступивший в высшую военную школу после окончания средней, быть причислен к этой категории?

Итак, взрослый человек — это лицо, выполняющее социально значимые продуктивные роли (гражданина, работника, члена семьи, военнослужащего), обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, относительной экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого поведения [1]. По многим параметрам военный человек в лице курсанта высшего военно-учебного заведения подходит под это определение. Кроме того, его потребность в обучении в определённой степени связана с предстоящей воен-

но-профессиональной деятельностью, а также с выполнением других социальных ролей, поэтому он будет преследовать достаточно конкретные, практические и реальные цели.

Организация процесса обучения в достаточно большой степени зависит от личности обучающегося, его физиологических, психологических, социальных, профессиональных особенностей. Поэтому фундаментальной задачей при организации обучения является выяснение обучающим и самим обучающимся этих особенностей. Авторам представляется, что обучение курсантов будет более плодотворным, если в процессе обучения применять или диагностировать их с помощью психолого-андрагогической модели. Психолого-андрагогическая модель представлена на рис. 1.

Главными задачами на этапе диагностики являются выяснение индивидуальных особенностей курсантов и формирование у них устойчивой мотивации обучения, то есть стойкого стремления к обучению, так как все стрессовые ситуации и переживания, связанные у курсантов с обучением, препятствуют формированию устойчивой, длительной мотивации. Вот почему столь необходимо на

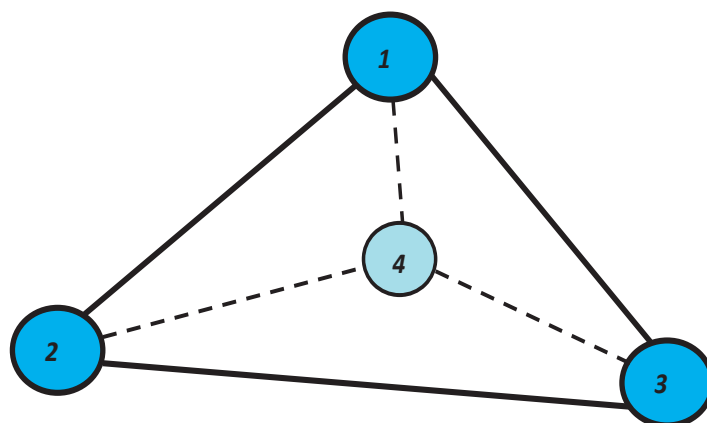


Рис. 1. Психолого-андрагогическая модель

этапе диагностики закрепить мотивацию обучения у обучающегося в условиях военного ВУЗа [2, 3].

Авторами предлагается психолого-андрагогическая модель, которая состоит из образовательных потребностей обучающегося (рис. 2); объёма и характера жизненного опыта обучающегося (рис. 3); физиологических и психологических особенностей обучающегося (рис. 4); когнитивного и учебного стилей обучающегося в условиях высшей военной школы (рис. 5).

Для выявления образовательных потребностей (рис. 2), под которыми принято понимать потребности в овладении знаниями, умениями, навыками и качествами, сформулированными в учебных планах

и учебных программах, следует, во-первых, выявить ту конкретную жизненную проблему, которую обучающийся собирается решить при помощи обучения. Для курсанта образовательные потребности можно сгруппировать по таким основным блокам как: получение общего высшего и среднего военного образования, позволяющего, сочетать срочную военную службу в стенах военного ВУЗа (1_1); приобретение и совершенствование профессиональных навыков (1_2); поддержание и улучшение здоровья (1_3); улучшение качества жизни (1_4); развитие собственной личности (1_5). Однако у каждого конкретного человека эти потребности строго индивидуальны.

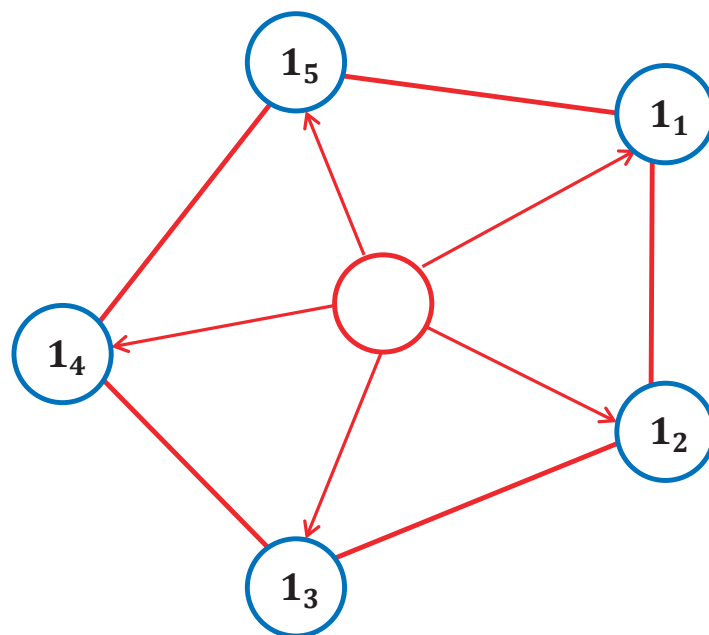


Рис. 2 Модель образовательных потребностей обучающегося

Выявление объёма и характера жизненного опыта обучающегося представлена на рис. 3. Под жизненным опытом понимается опыт деятельности обучающегося в бытовой (2_1), профессиональной (2_2), социальной (2_3), в том числе в военной сферах (2_4). Поскольку в высшее военно-учебное заведение поступают люди с суворовских и кадетских училищ, а также военнослужащие, проходящие срочную военную службу и контрактники. То есть жизненный опыт рассматривается как единство бытового (семейного, повседневного), профессионального (опыт трудовой, в том числе воинской деятельности) и социального (общение в определенной социальной среде) опыта. Это важно иметь в виду, поскольку именно наличие этих составляющих жизненного опыта характеризует в сущности взрослого человека в отличие от невзрослого, который, как правило, не обладает каким-либо объемом профессионального и социального опыта (рис. 3).

При выявлении объёма и характера жизненного опыта обучающегося преследуются две цели.

Первая цель — уяснение обучающим контекста обучения, то есть всех условий профессиональной, бытовой, социальной деятельности обучающегося, в которых он находился раньше и будет находиться в период обучения. Эти условия неминуемо будут влиять на эффективность обучения, а также на характер организации процесса обучения.

Обучающему важно знать, насколько эти условия способствуют или препятствуют обучению.

Вторая цель — определение возможностей использования жизненного опыта обучающегося в процессе обучения, в частности, в качестве одного из источников обучения самого обучающегося и/или его сокурсников. Опыт обучающихся, особенно военно-профессиональный, необходимо привлекать для более наглядного и достоверного обучения других коллег, а также, систематизируя и осмысляя его, для обучения самого обучающегося.

При организации процесса обучения важно вовремя учитывать данные медицинской комиссии (3_1), обнаруженных у курсантов проблем со здоровьем. Выявлять

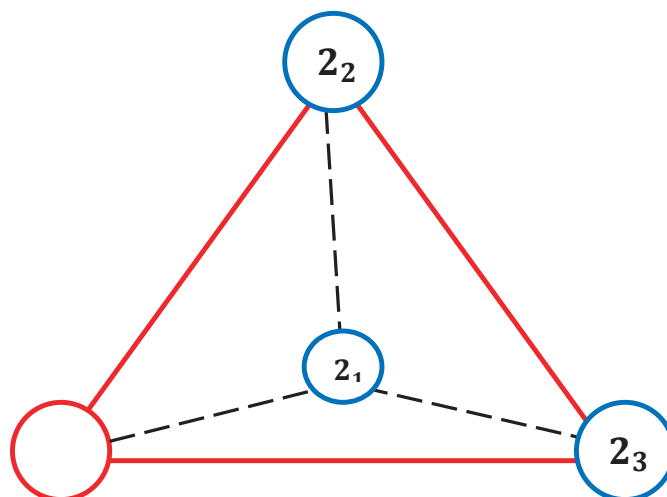


Рис. 3. Модель выявления объёма и характера жизненного опыта обучающегося

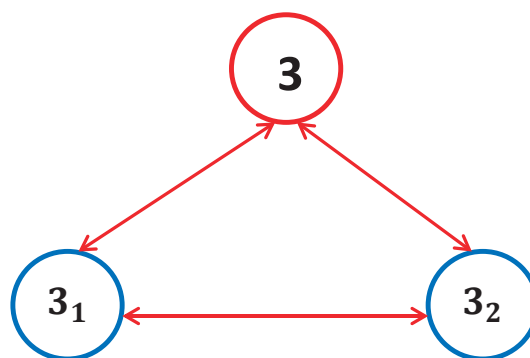


Рис. 4. Модель выявления физиологических и психологических особенностей обучающегося

в процессе обучения такие физиологические явления, как, например, пониженный уровень слуха или зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата человека и другие физиологические особенности обучающихся, которые неизбежно влияют как на чисто практическую организацию процесса, так и на психологическое состояние обучающегося (рис. 4).

Что касается психологических особенностей обучающегося (3_2), то необходимо заранее определить, по крайней мере, каким из четырёх основных типов темперамента обладает тот или иной обучающийся. Естественно, следует выявлять и учитывать при организации процесса обучения и другие, индивидуальные особенности характера обучающегося.

Психолого-андрагогическая модель обучения предусматривает возможность не просто в определённой степени учёта этих особенностей, а построение всего процесса обучения конкретного индивида, адаптированное к выявленным психофизиологическим особенностям обучающегося. Изучая мотивы поведения курсантов будет работать принцип актуализации результатов обучения, что предполагает применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.

Операция по выявлению когнитивного (4_2) и учебного (4_1) стилей обучающихся имеет огромное значение для организации эффективного обучения (рис. 5).

Индивидуальные особенности восприятия (4_{11}) и овладением (4_{12}) информацией принято называть учебным стилем обучающегося. Этот стиль теснейшим образом связан с когнитивным стилем (4_2), который представляет собой индивидуальные особенности познавательной деятельности человека (4_{21}). Особенности познавательной деятельности связаны прежде всего с психическим типом личности (4_{211}).

Люди могут разделяться и по тому, каким образом принимают решения (4_{212}): путем логических выводов либо руководствуясь принципами справедливости и общечеловеческими ценностями. В первом случае обучающиеся предпочитают принимать беспристрастные решения на основе анализа, руководствуясь общими принципами и логикой. Другие же сосредоточиваются на общечеловеческих ценностях. При обучении одних должен быть ясен курс обучения, его цели и ожидаемые результаты. При этом цель должна быть определенной, направленной на действие, когнитивной, эмоциональной и психомоторной. Другим необходимо знать, что они должны делать, чтобы овладеть учебным материалом.

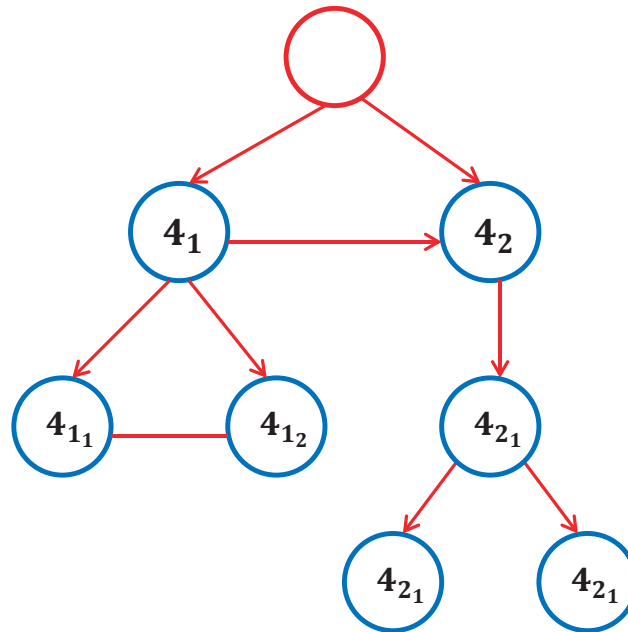


Рис. 5. Модель выявления когнитивного и учебного стилей обучающегося в условиях высшей военной школы

Существует и такое различие, когда некоторые обучающиеся, основывающиеся на суждении, решение принимают быстро, иногда даже поспешно, они решительны и организованны. Они сосредоточиваются на выполнении задачи, их интересует суть проблемы. Они планируют свою работу и строго выполняют свои планы, сроки для них святое. Другие же постоянно откладывают окончательное решение и затягивают сроки выполнения задания в поисках более полной информации. Они любозна-

тельны, спонтанны, адаптивны. Они берутся за несколько дел сразу, пытаются разобраться в каждом из них, но редко доводят что-либо до конца.

Предложенный автором путь совершенствования обучения курсантов на основе психолого-андрагогической модели подхода позволяет при определённых условиях добиваться значительно лучших результатов в подготовке военных специалистов, отвечающих современным требованиям.

Литература:

1. Миненко Е. Ю., Дюбо В. А., Кошелёв О. С. Использование андраго-педагогического подхода при обучении курсантов высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации // Молодой учёный. — 2017. — № 45. — С. 234–236.
2. Змеев С. И. Андрагогика — становление и пути развития. // Педагогика. — М., 1995. — № 2.
3. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. — М.: ПЕРСЭ, 2003. — 207 с.

Психолого-андрагогический подход в формировании нравственных ориентиров курсантов

Миненко Екатерина Юрьевна, кандидат технических наук, доцент;
Кошелёв Олег Сергеевич, курсант

Пензенский филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. Н. Хрулёва

Повышение роли образования в жизни общества не может не касаться такой его сферы как военная. Организация процесса обучения в достаточно большой степени зависит от личности обучающегося, его физиологических, психологических, социальных, профессиональных

особенностей. Поэтому фундаментальной задачей при организации обучения является выяснение обучающим и самим обучающимся этих особенностей. Эта цель осуществляется на этапе психолого-андрагогической диагностики курсантов/

Главными задачами на этапе диагностики являются выяснение индивидуальных особенностей курсантов и формирование у них устойчивой мотивации обучения, то есть стойкого стремления к обучению [1,3].

Выявление этих особенностей должно осуществляться совместно и обучающим и обучающимся с дальнейшим выяснением ими выявленных параметров. При этом важно и формирование у обучающихся устойчивой мотивации к обучению. Как показывает практика, главные трудности носят психологический характер. Курсанты приступают к своему обучению со смешанными чувствами, с одной стороны, надежд и ожиданий, а, с другой, опасений, тревог и даже страхов [1].

Все эти сильные стрессовые ситуации и переживания, связанные у курсантов с обучением, препятствуют формированию устойчивой, длительной мотивации. Вот почему столь необходимо на этапе диагностики закрепить мотивацию обучения у обучающегося в условиях военного ВУЗа. Диагностика включает в себя:

- 1) определение образовательных потребностей обучающегося;
- 2) выявление объёма и характера жизненного опыта обучающегося;
- 3) выявление физиологических и психологических особенностей обучающегося;
- 4) выявление когнитивного и учебного стилей обучающегося в условиях высшей военной школы.

Для курсанта образовательные потребности можно сгруппировать по таким основным блокам как: получение общего высшего и среднего военного образования, позволяющего, сочетать срочную военную службу в стенах военного ВУЗа; приобретение и совершенствование профессиональных навыков; поддержание и улучшение здоровья; улучшение качества жизни; развитие собственной личности. Однако у каждого конкретного человека эти потребности строго индивидуальны. Для начала надо уяснить степень базовой подготовки курсанта за среднюю школу и определить область наук, в которой обучающемуся необходимо в большей степени обучаться. Гораздо сложнее определить, чего хочет курсант достичь в жизни, поступив в военно-учебное заведение и что непременно отразится на его отношении к учёбе. Представляет ли он чётко, что именно и как именно ему необходимо изучать. Чаще всего у курсантов есть некоторое смутное желание изменить что-то в своей жизни и проще всего, когда стремление к изменениям связано с профессиональными интересами человека. Тем не менее, чтобы получить военную квалификацию, ознакомиться с современными достижениями в области военного дела, новациями в профессии, чтобы сделать себе карьеру и в дальнейшем совершенствовать своё образование, необходимо следовать определённому курсу обучения, который, как правило, уже достаточно чётко определен и организован [2].

Следующий этап диагностики — выявление объёма и характера жизненного опыта обучающегося.

Под жизненным опытом понимается опыт деятельности обучающегося в бытовой, профессиональной, социальной, в том числе в военной сферах. Поскольку в высшее военно-учебное заведение поступают люди с суворовских и кадетских училищ, а также военнослужащие, проходящие срочную военную службу и контрактники. То есть жизненный опыт рассматривается как единство бытового (семейного, повседневного), профессионального (опыт трудовой, в том числе воинской деятельности) и социального (общение в определенной социальной среде) опыта. Это важно иметь в виду, поскольку именно наличие этих составляющих жизненного опыта характеризует в сущности взрослого человека в отличие от невзрослого, который, как правило, не обладает каким-либо объёмом профессионального и социального опыта.

При организации процесса обучения важно вовремя учитывать данные медицинской комиссии, обнаруженных у курсантов проблем со здоровьем. Выявлять в процессе обучения такие физиологические явления, как, например, пониженный уровень слуха или зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата человека и другие физиологические особенности обучающихся, которые неизбежно влияют как на чисто практическую организацию процесса, так и на психологическое состояние обучающегося.

Что касается психологических особенностей обучающегося, то необходимо заранее определить, по крайней мере, каким из четырёх основных типов темперамента обладает тот или иной обучающийся: то ли он сангвиник или флегматик, либо холерик или меланхолик. Естественно, следует выявлять и учитывать при организации процесса обучения и другие, индивидуальные особенности характера обучающегося.

Эти факторы крайне важны для организации эффективного обучения: для расположения обучающегося в учебной аудитории в соответствии со своими физиологическими особенностями, для определения объёма и характера учебного материала, но особенно — для выстраивания корректной линии поведения обучающегося по отношению к обучающемуся. Психолого-андрагогический подход в обучении предусматривает возможность не просто в определённой степени учёта этих особенностей, а построение всего процесса обучения конкретного индивида, адаптированное к выявленным психофизиологическим особенностям обучающегося.

Так как применение психолого-андрагогического подхода в обучении, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, служебной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий). Изучая мотивы поведения курсантов будет работать принцип актуализации результатов обучения, что предполагает применение на практике при-

обретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.

Операция по выявлению когнитивного и учебного стилей обучающихся имеет огромное значение для организации эффективного обучения.

В условиях индивидуализации обучения, постулируемых андрагогическими принципами обучения, она позволяет учесть такие индивидуальные особенности обучающихся, которые напрямую связаны с процессом обучения, в частности с процессом усвоения учебного материала. Причём это важно как для обучающихся, так и для самих обучающихся.

Индивидуальные особенности восприятия и овладением информации принято называть учебным стилем обучающегося.

Этот стиль теснейшим образом связан с когнитивным стилем, который представляет собой индивидуальные особенности познавательной деятельности человека. Особенности познавательной деятельности связаны прежде всего с психическим типом личности.

Люди могут разделяться и по тому, каким образом принимают решения: путем логических выводов либо руководствуясь принципами справедливости и общечеловеческими ценностями. В первом случае обучающиеся предпочитают принимать беспристрастные решения на основе анализа, руководствуясь общими принципами

и логикой. Другие же сосредотачиваются на общечеловеческих ценностях.

При обучении одних должен быть ясен курс обучения, его цели и ожидаемые результаты. При этом цель должна быть определенной, направленной на действие, когнитивной, эмоциональной и психомоторной. Другим необходимо знать, что они должны делать, чтобы овладеть учебным материалом.

Существует и такое различие, когда некоторые обучающиеся, основывающиеся на суждении, решение принимают быстро, иногда даже поспешно, они решительны и организованны. Они сосредотачиваются на выполнении задачи, их интересует суть проблемы. Они планируют свою работу и строго выполняют свои планы, сроки для них святое. Другие же постоянно откладывают окончательное решение и затягивают сроки выполнения задания в поисках более полной информации. Они любознательны, спонтанны, адаптивны. Они берутся за несколько дел сразу, пытаются разобраться в каждом из них, но редко доводят что-либо до конца.

Предложенный авторами путь совершенствования обучения курсантов на основе психолого-андрагогического подхода позволяет при определённых условиях добиваться значительно лучших результатов в подготовке военных специалистов, отвечающих современным требованиям.

Литература:

1. Миненко Е. Ю., Дюбо В. А., Кошелёв О. С. Использование андраго-педагогического подхода при обучении курсантов высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации // Молодой учёный. — 2017. — № 45. — С. 234–236.
2. Миненко Е. Ю., Дюбо В. А., Кошелёв О. С. Обоснование эффективности введения андрагогического подхода в подготовке курсантов высших военно-учебных заведений // Молодой учёный. — 2017. — № 45. — С. 236–238
3. Миненко Е. Ю., Кошелёв О. С. Применение андрагогического подхода в подготовке курсантов высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации // Сборник материалов 39 межвузовской научно-технической конференции филиала, Пенза, ПАИИ, 2017. — С. 202–203.

Применение видеоресурсов на уроках английского языка как инструмент формирования речевой компетенции

Нерубенко Анастасия Владимировна, учитель английского языка
МБОУ «Гимназия № 12» имени Ф. С. Хихлушки г. Белгорода

Применение видеоресурсов на уроках английского языка является неотъемлемой частью системы образования и представляет собой способ организации обучения. Данный ресурс является одним из способов воздействия, который направлен на реализацию личностно-ориентированного подхода. Необходимо выдать учащимся наглядное представление о жизни и традициях,

языковых реалиях англоговорящих стран. Эти учебные видеопленки, использование которых способствует реализации необходимого требования коммуникативной методики и представляет собой процесс овладения языком.

Кроме того, применение видеоресурсов на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивации речевой деятельности у учащихся. При применении

видеофильмов на уроках английского языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что ученику будет показано, что он может понять язык, который изучает.

Достоинством видеофильма является сила впечатления и эмоционального проявления на учащихся, которая влияет на повышение уровня мотивации к английскому языку. Успешное достижение этой цели возможно лишь, во-первых, при систематическом показе видеофильмов, а во-вторых, при методически организованной демонстрации.

Естественно, что, используя видеоресурсы на уроках английского языка и во внеурочной деятельности, мы можем открыть ряд уникальных возможностей для учителя и учащихся.

В отличие от аудио или печатного текста, которые, несомненно, могут иметь высокую информативную, образовательную, воспитательную и развивающую ценность, видеотекст имеет преимущество, соединяя в себе различные аспекты акта речевого взаимодействия.

Видеоресурсы предоставляют собой практически неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения. Очевидно и то, что просмотр видеофильмов может иметь сильное эмоциональное воздействие на обучаемых, служить стимулом и условием для создания дополнительной мотивации в дальнейшей учебно-поисковой и творческой деятельности. [1, с. 18]

Для действительно эффективного использования видеоресурсов на урок необходимо убедиться в том, что:

- **содержание** используемых видеоресурсов соответствует реальному уровню общего и языкового развития учащихся и корреспондируется с содержанием серии уроков по теме;
- **длительность** используемого видеофрагмента не превышает реальные возможности урока/этапа урока;
- **ситуации** видеофрагмента предоставляют интересные возможности для развития языковой, речевой, социокультурной компетенции учащихся;
- **контекст** имеет определенную степень новизны / неожиданности;
- **текст видеоресурса** сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной и реалистичной учебной задачи, понятной ученикам и оправданной всей логикой урока;
- **видеоаппаратура** настроена и проверена заранее, привычна в использовании для учителя;
- **видеоэлемент** известен самому учителю и заранее поставлен на начало просмотра. [2, с. 12]

Очевидно, самым удобным для учителя является использование учебных видеоматериалов к **УМК**, если таковые имеются. Данное утверждение основывается на том, что учебные видеоресурсы разработаны авторами профессионально и поэтому удачно дополняют и расширяют

учебный материал, представленный в других компонентах УМК (фактический, языковой, речевой, социокультурный).

Помимо учебных видео можно с успехом использовать видеоматериалы, такие как:

- художественные и документальные фильмы;
- мультфильмы;
- видеозаписи телевизионных новостей и других телепередач
- музыкальные видеоклипы;
- реклама;
- видеозаписи экскурсий по различным городам и музеям мира;
- различные компьютерные программы с видеорядом и т.д. [2, с. 9]

Методически важно и то, что интерес к мультфильмам не ослабевает при многократных просмотрах. Это помогает поддерживать внимание к неоднократно предъявленному учебному материалу и обеспечивает эффективность восприятия.

При работе с видеоматериалом, учитель должен помнить о **педагогических условиях** эффективного использования видео в обучении английскому языку:

- формирование положительной мотивации учащихся в изучении английского языка;
- формирование доброжелательного и заинтересованного отношения к стране изучаемого языка, ее культуре и народу;
- формирование умения учащихся осуществлять как устные, так и письменные формы общения;
- учет возрастных особенностей и интересов учащихся;
- развитие их творческих способностей в процессе активной познавательной деятельности.

Исходя из личного опыта, можно предложить применение видеоресурсов по теме «Cafes and Restaurants» в 6 классе по программе «Starlight». Видеоресурс используется как средство закрепления полученного материала. Учащиеся просматривают фрагмент диалога в ресторане. После просмотра видеоролика, дается задание на озвучивание ролика. В данном случае идет закрепление изученного лексического материала. Затем дается творческое задание: разыграть диалог по ролям.

Подводя итог изложенного, можно показать, что учебные видеоресурсы и мультимедиа раскрывают широкие возможности для активной работы в процессе формирования речевых навыков и умений учащихся и делают учебный процесс овладения иностранным языком интересным для школьников.

Эффективность использования видеоресурсов при обучении речи зависит не только от точного определения его места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована структура видеозанятия.

Применение видеоматериалов способствует повышению качества усвоения знаний на уроках английского языка, что позволяет дать учащимся наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях англоговорящих стран.

Литература:

1. Барменкова О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе № 3. — 2010. — 20с.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. — М. — 2010. — С 25.

Профессионально обусловленные требования к личности педагога

Огольцова Елена Геннадиевна, кандидат педагогических наук, доктор PhD, доцент;

Сагоякова Екатерина Витальевна, студент;

Кобзева Дарья Александровна, студент

Новосибирский государственный педагогический университет

Профессия педагога всегда занимала одно из важнейших и почетнейших мест в обществе. Педагог — главный проводник опыта от старших поколений к младшим. С момента возникновения профессии за педагогами закреплялась воспитательная функция.

История профессии началась вместе с историей человечества. Так, в родовых общинах передача опыта была сплетена с трудовой деятельностью. Позже, с появлением способности изготавливать оружие, образовались своеобразные социальные группы из старейшин рода — воспитатели. Их главными обязанностями были: передача полезных навыков и умений, забота о духовном росте младших поколений. Так воспитание стало сознательной сферой жизни общества.

Дальнейшее накопление знаний, появление письменности и усложнение социального устройства послужило причиной дальнейшей эволюции обучения. С появлением первых государств создаются первые специализированные учреждения для подготовки детей [1]. Сам термин «педагог» возник в Древней Греции. Так называли образованных людей, на попечение которых оставляли своих детей в состоятельных семьях (греч. «pidas» — дитя, «ago» — вести).

Центрами образования в Средние века стали монастыри, которые на территории христианской Европы возникли в великом множестве. Педагогами являлись священники и монахи, хотя в городских школах это были уже специально подготовленные люди. Следует обратить внимание на то, что педагогом в это время называли не только того, кто преподавал в низших школах, но и того, кто создавал школы более высокого уровня, собирал вокруг себя учеников. В это время педагоги существуют на плату, взимаемую ими с учеников, которая поступает обычно каждую четверть года и дополняется зачастую взносами натурой.

Именно в Средневековье профессия педагога признается как общественно значимая. Поэтому профессиональные свойства учителей все чаще становились предметом размышлений известных философов и писателей. С течением времени учитель становится все более за-

метной фигурой в общественном сознании. Профессия педагога развивалась с самых древних времен, и все основы этой сложной профессии были заложены в Средневековье, во время процветания различных наук (рис. 1).

В эпоху капитализма профессия педагога становится массовой. Учителя занимают штатные должности в городских школах и гимназиях. Но в буржуазных семьях преобладает домашнее образование.

В дореволюционной России главное место занимает начальное образование. Основным типом подготовки педагогов были учительские семинарии. В средних учебных заведениях преподавали зачастую выпускники высших учебных заведений, не обязательно педагогического профиля. В этот период в стране происходит переход от социального устройства к капиталистическому. Вместе с этим развивается и образование, но этот процесс сдерживается системой государственного устройства.

После революции складывается важный этап в развитии отечественного образования. Ликвидируется классовость среднего образования — гимназии объявляются средними общеобразовательными школами, в которых предоставляется возможность учиться всем детям, которые приобрели необходимую начальную подготовку. На педагогов накладывались определенные условия. Советский учитель должен был соблюдать ряд критериев. Это коммунистическая нравственность, коммунистическое миропонимание, диалектико-материалистическое мировоззрение, ясная коммунистическая направленность, активная жизненная позиция, высокая степень идейно-политической зрелости [2, с. 3] (рис. 2).

Современная школа сохранила основные положения образования, которые складывались веками. Но в настоящее время существуют значительные проблемы в этой области. Так, остро стоит вопрос не только о пересмотре и обновлении школьной программы и методик обучения, но и пересмотре роли личности самого педагога, требований к его профессиональному росту. Причины появления подобных проблем можно найти в несоответствии требований к уровню образования и профессиональных возможностей и способностей педагогов.



Рис. 1. Мастерская художника эпохи Возрождения. Гравюра Джованни Страдано (вторая половина XVI века)

В современное время на учителей лег огромный спектр обязанностей, которые и повлекли изменение требований к педагогу. Прежде всего, учитель — это профессия, требующая любви к детям. И если человек ее выбрал, то должен обладать таким качеством как гуманизм и терпение. Он должен относиться к детям как к равным, проявлять интерес и заботу по отношению к ним. Особенно это касается учителей начальных

классов. Ведь для детей они являются еще и в какой-то мере воспитателями.

Главная функция учителя — передача знаний. Но важно преподнести эти знания понятным и доступным для детей языком, а также побудить интерес к данному предмету. Также он должен обладать определенным артистизмом, использовать в своей речи жестикуляцию и мимику, чтобы более ярко и красочно передать материал.



Рис. 2. Награда учителю. Картина А. М. Харьковского (1951 г.)

Немаловажным является умение найти подход к каждому ученику. Настоящий специалист должен грамотно подобрать индивидуальный подход к ученику, зная его внутренний мир и личностные способности.

Также является важным любить и знать свой предмет. Нельзя требовать от других любви к тому, что ты сам не любишь. Не стоит забывать, что дети более чуткие в отношении к этому.

Но кроме вышеперечисленных качеств преподаватель должен обладать и профессиональными. Их огромное множество — трудолюбие, ответственность, организаторские способности, умение планировать ход урока, авторитет. Это малая их часть, но они являются более важными, так как от них зависит успешность человека в данной профессии.

Требования к педагогу изменяются с каждым веком и годом. Посмотрим, что государство считает важным иметь человеку данной профессии сейчас. По современным стандартам ФГОС современный учитель должен прежде всего обеспечивать условия для успешной деятельности учащихся, мотивировать и способствовать их саморазвитию; осуществлять самостоятельный поиск и анализ информации с помощью современных информационно-поисковых технологий; объективно оценивать деятельность учащихся в соответствии с государственным стандартом; использовать возможности информационно-коммуникационных технологий (в том числе, при реализации дистанционного образования), работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием.

Так же у педагога должны быть определенные компетенции, необходимые для успешного достижения обучаемыми определенных образовательных целей. Среди таких имеются:

— Общекультурные компетенции (знания в области национальной, общечеловеческой культуры; умение рефлексировать личностную систему; толерантность к разным этнокультурам);

— Компетенция личностного самосовершенствования (потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала; способность к саморазвитию);

— Познавательная-творческая компетенция (умение целеполагания, планирования, рефлексии учебно-познавательной деятельности; развитость творческих способностей; способность самостоятельно приобретать новые знания);

— Ценностно-смысловая ориентация личности (осознание своей роли и предназначения; потребность и способность самореализации; увлеченное построение жизни и профессиональной деятельности);

— Коммуникативная компетенция (владение технологиями устного и письменного общения, включая общение через Интернет);

— Информационная компетенция (умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию; нормативно-правовое обеспечение педагогической деятельности; владение информационными технологиями);

— Социально-трудовая компетенция (способность взять на себя ответственность; проявление сопряженности личных интересов с потребностями общества; подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий);

— Профессиональная компетенция педагога (активная жизненная позиция; профессиональные знания и умения; профессиональные личностные качества; творческие умения) [3].

И это только малая часть того, чем должен обладать современный педагог.

Таким образом, для успеха в данной области нужно: гуманизм, трудолюбие и психологическая предрасположенность к этой области. Поэтому не каждый человек способен стать учителем. Многие говорят, что педагог — это не профессия, а призвание. И это так. Ведь это каждодневный труд и большая ответственность.

Литература:

1. Система образования. История и современность // Психологос. URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/sistema-obrazovaniya>. — *istoriya-i-sovremennost* (дата обращения: 12.11.2017).
2. Крутецкий В. А., Недбаев С. В. Профессионально-необходимые качества личности учителя (педагогические способности) и их формирование // Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей. — М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. — С. 3–16.
3. Требования ФГОС к современному учителю // Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-trebovaniya-fgos-k-sovremennomu-uchitelyu-555967.html> (дата обращения: 12.11.2017).

Особенности профессиональной деятельности воспитателя в условиях внедрения ФГОС ДО

Огородник Светлана Ивановна, старший преподаватель;
Ситдикова Ольга Ивановна, магистрант
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

Статья посвящена обсуждению особенностей профессиональной деятельности воспитателя в условиях внедрения ФГОС ДО. В ней отдельно рассматривается проблема квалификации педагогических работников. А также в статье большое значение уделяется методической работе ДОУ, в условиях введения ФГОС ДО и организации взаимодействия с родителями воспитанников.

Ключевые слова: воспитатель, профессиональная деятельность, стандарт, профессиональная компетентность, дошкольное образование

С введением ФГОС ДО произошел переход дошкольного образования на качественно новый уровень, который предусматривает необходимость повышения квалификации, подготовки и переподготовки руководящих и педагогических кадров по вопросам введения ФГОС ДО через активные формы методической работы и курсы повышения квалификации [1, с. 1].

Новый стандарт не призван менять работу в детских садах в одно мгновение, однако задачи выстраивания всей системы дошкольного образования в нем заданы достаточно серьезные, и они предполагают проведение действительно большой работы.

Новый стандарт направлен на развитие дошкольного образования в Российской Федерации. В то же время, он работает на развитие маленького ребенка. И основная задача детских садов заключается в создании условий, при которых дети развиваются, им интересно, а в итоге ребенок полноценно проживает дошкольный возраст, развит и мотивированным переходит на следующий уровень образования. Таким детям легче учиться в начальной школе. Многим садам пришлось очень многое менять, а для этого нужно серьезно работать над повышением компетентности педагогов, которая позволит им работать по стандарту. Именно требования к условиям развития детей — к среде развития ребенка, требования к деятельности педагогов и т.п. — наиболее детально прописаны в стандарте [2, с. 1].

В новом стандарте дошкольного образования в первую очередь рассматривается создание условий для социального развития дошкольника. То есть система социализации, в которой непосредственное участие принимает как сам ребенок, так и окружающие его дети, воспитатели и другие взрослые.

Если подобная среда положительно влияет на развитие личности ребенка — стандарт можно считать реализованным.

Косновной цели ФГОС относится обеспечение государством равных возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования. С ФГОС введены государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований

к условиям реализации основных образовательных программ, их структуре и результатам их освоения.

На территории Российской Федерации сохраняется единство образовательного пространства относительно уровня дошкольного образования.

С точки зрения Н. В. Феединой: «Стандарт носит прогрессивный характер и позволит упорядочить и регламентировать отдельные стороны процесса реализации основных общеобразовательных программ дошкольного образования, даст импульс развитию системы в целом при наличии квалифицированных кадров ДОУ» [1, с. 2].

Тем самым, успешность результативности реализации новых стандартов будет определяться уровнем профессионального развития педагогических кадров.

В настоящее время уровень квалификации педагогических работников ДОУ должен соответствовать занимаемой должности и квалификационной категории. В условиях введения ФГОС ДО у каждого воспитателя должен быть непрерывный профессиональный рост, что обеспечит качественно новый уровень образования.

Для обеспечения профессионального развития и психологической готовности, каждый педагог должен активно включиться в единый процесс развития ДОУ, в инновационную деятельность. При этом ему должна быть обеспечена профессиональная поддержка со стороны руководителей ДОУ и более мотивированных к освоению инноваций коллег.

Основная работа по созданию условий для профессионального развития педагогов лежит на методической службе ДОУ. О. Н. Скоролупова называет методическую работу в ДОУ «целостной системой взаимосвязанных мер, основанной на науке и прогрессивном педагогическом и управленческом опыте, нацеленной на повышение качества и эффективности образовательного процесса через обеспечение профессионального роста педагогических работников и развитие их творческого потенциала» [1, с. 3].

Методическую работу в детских садах может обеспечить заместитель заведующей по воспитательной работе или старший воспитатель. Цель методической работы в ДОУ, в условиях введения ФГОС ДО, может быть сформулирована следующим образом: повышение професси-

ональной компетенции педагогических работников для реализации ФГОС ДО, через создание системы непрерывного профессионального развития каждого педагогического работника. Специалист методической службы ДОУ должен использовать в своей работе систему мониторинга на диагностико-прогностической основе, направленную на отслеживание уровня профессиональной компетентности педагогов ДОУ и качества образования.

Результаты мониторинга позволят выявить уровень подготовки каждого педагога и вычленив профессиональные запросы и потребности педагогических работников.

Результатом повышения квалификации старшего воспитателя может стать внедрение в систему методического сопровождения новых информационных технологий.

Очень важно, чтобы педагог, находящийся в режиме постоянного самосовершенствования, саморазвития, владел культурой рефлексии. Об этом, в свое время, говорили Л. С. Выготский, Н. И. Гуткина, А. Н. Леонтьев. Сейчас исследованием этого вопроса занимаются Б. А. Зейгарник, И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова [1, с. 2].

Поэтому каждый воспитатель должен заниматься самоанализом своей деятельности.

У каждого воспитателя есть план самообразования, который должен быть плавно включен в педагогический процесс. Темы самообразования должны быть актуальными и учитывать возрастные особенности детей, с которыми работает воспитатель.

С 1 сентября 2013 года вступил в силу новый закон «Об образовании в РФ», в рамках которого должно осуществляться инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями, в том числе и в детских садах. Воспитатели должны разработать индивидуальные маршруты развития такого ребенка и создать для него благоприятную среду.

Очень важно, чтобы педагоги могли сами выстраивать свою образовательную программу, опираясь на разные варианты примерных, авторских программ.

Литература:

1. Овечкина Н. Р. Методическое сопровождение создания условий для профессионального развития педагогов ДОУ в условиях введения ФГОС ДО. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2016/05/03/metodicheskoe-soprovozhdenie-sozdaniya-usloviy-dly>
2. Плеханова И. Ю. Переходим на ФГОС ДО. http://plira2s.ucoz.net/index/perekhodim_na_figos_do/0-4

Кроме того, семья тоже имеет право выбирать направление развития ребенка, ориентируясь на его особенности. Поэтому для дошкольников должен быть предусмотрен широкий спектр возможностей, в том числе, разные образовательные программы. Неслучайно новый стандарт — это стандарт вариативности образования в условиях разнообразия детства.

Родители являются теперь субъектами образовательного процесса, наряду с воспитателями и детьми. Поэтому родители имеют право вносить поправки в образовательную программу дошкольного учреждения, проверять качество питания, наблюдать за процессом проведения непосредственно-образовательной деятельности и оценивать уровень проведения мероприятий. В свою очередь воспитатели активно включают родителей в проведение праздников, стимулируют родителей на участие в конкурсах и выставках, стараются проводить родительские собрания с внедрением инновационных форм.

К сожалению, в детских садах после проведения оптимизации, ставки педагогических работников были сокращены. Поэтому объем работы в учреждениях возложен на меньшее количество педагогических работников. В некоторых детских садах сокращены такие ставки как: логопеды и педагоги-психологи, что приводит к тому, что работа в их направлениях просто не ведется. И дети в таких детских садах остаются без внимания этих квалифицированных специалистов. А родителям, приходится пользоваться платными услугами специалистами данных сфер.

Таким образом, детские сады, в настоящее время, работая по ФГОС ДО, имеют уникальную индивидуальную образовательную систему, которая складывается из того какая программа легла в основу основной программы детского сада, какие были выбраны парциальные программы, какие специалисты работают в детском саду, какие выбраны темы самообразования воспитателями, какую мотивацию имеют педагогические работники для осуществления своей деятельности.

Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста

Одарченко Юлия Николаевна, воспитатель
МДОУ «Улыбка» п. Харп (Тюменская обл.)

Ни для кого не секрет, что лучший друг современного ребёнка — это телевизор или компьютер, а любимое занятие — просмотр мультфильмов или компьютерной

игры. Дети стали меньше общаться не только со взрослыми, но и друг с другом. Современные дети стали менее отзывчивы к чувствам других людей.

Без эмоций и чувств невозможно восприятие окружающего мира. Эмоции и чувства направляют наше внимание на важные события, они готовят нас к определённым действиям и влияют на наш мыслительный процесс. Без эмоционального осознания, мы не в состоянии в полной мере понять нашу собственную мотивацию и потребности, а также эффективно общаться с другими людьми. То, как мы себя чувствуем, влияет на то, как мы думаем и о чём мы думаем.

Социально-эмоциональное развитие представлены в программе «Детство» (авторы: Логинова В.И., Бабанова Т.И., Ноткина Н.А.), Программа развития социальной компетентности детей дошкольного возраста «Я — Ты — Мы» (разработана ведущим научным сотрудником Института педагогических инноваций РАО, кандидатом педагогических наук О.Л. Князевой, город Москва).

Развивать Эмоциональный интеллект необходимо начинать с дошкольного возраста, т.к. развитие ребенка теснейшим образом взаимосвязано с особенностями мира его чувств и переживаний.

Маленькие дети часто находятся в «плёну эмоций», поскольку еще не могут управлять своими чувствами, что может приводить к импульсивности поведения, осложнениями в общении со сверстниками и взрослыми. Лишь по мере личностного развития у них постепенно формируется способность осознавать и контролировать переживания, понимать эмоциональное состояние других людей, развивается произвольность поведения, чувства становятся более устойчивыми и глубокими.

Из практики работы с дошкольниками видно, что год от года дети приходят в детский сад с угнетённой эмоциональной сферой. Они не могут выразить свои чувства, а если и выражают их, то это происходит в резкой форме, что вызывает проблемы в общении со сверстниками и взрослыми. Дошкольники в ряде случаев нарушают элементарные правила поведения в группе и не выполняют простейших обязанностей по отношению к сверстникам не потому, что не знают эти правила или не хотят их выполнить, а потому что они не ориентируются на сверстников, не обращают внимания на их состояние, на возникающие у них трудности, на их нужды и интересы.

Способность ребёнка познавать и контролировать свои эмоции возрастает. Но сама по себе эмоциональная сфера качественно не развивается, её необходимо развивать.

Действенным средством для этого является творческая театрализованная деятельность.

Театрализованная деятельность — неисчерпаемый источник развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий, способ приобщения к духовному богатству. В результате ребёнок познаёт мир умом и сердцем, выражая своё отношение к добру и злу. Познаёт радость, связанную с преодолением трудности общения, неуверенности в себе. Для себя я отметила, что важнейшим в театрализованных играх является процесс творческих переживаний, а не конечный результат. Необходимо стремиться, чтобы сохранялась непосредственность детской

игры, основанной на импровизации. Театрализованная игра несколько не пострадает, если ребёнок неточно произнесёт реплику, выполнит движение неудачно, с точки зрения взрослого. Театрализованная игра является средством самовыражения и самореализации ребёнка.

Театрализованная игра дошкольника насыщена самыми разнообразными эмоциями: удивлением, волнением, радостью, восторгом и т.д. И это дает возможность использовать игровую деятельность не только для развития и воспитания личности ребенка, но и для обогащения его эмоционального опыта.

Целью моей работы стало: формирование у детей эмоционально-мотивационных установок по отношению к себе, окружающим, сверстникам и взрослым людям через театрализованную деятельность.

Из цели вытекают следующие задачи:

1. Воспитывать нравственные качества у детей, как любовь к близким людям, стремление заботиться о них
2. Воспитывать интерес к окружающим, развивать чувства понимания и потребности в общении
3. Формировать у детей умения и навыки практического владения выразительными движениями — мимикой, жестами, пантомимой.
4. Развивать самоконтроль в отношении проявления своего эмоционального состояния в ходе самостоятельной деятельности
5. Развивать способность распознавать свои собственные чувства и чувства других людей, чтобы управлять своими эмоциями.

Я заметила, что у эмоционально активных детей ярко выражен интерес к театрализованной игре в целом и к действиям с одной или несколькими куклами или предметами. Они играют в течение длительного времени. Совершают с игрушками большое количество действий, многие из которых завершаются непосредственными, ярко выраженными реакциями: смехом, удивлением, восторгом и т.д.

Важно отметить, что многие эмоционально окрашенные действия начинают сопровождаться речью: восклицанием, обращением за помощью к взрослому.

А вот у эмоционально пассивных детей соответственно все выше перечисленное отсутствует совсем, либо слабо выражено. В работе с такими детьми я использую показ и словесные указания для освоения новых способов элементарных игровых действий с одними и теми же предметами, нацеливая детей на создание игровых ситуаций, естественно вытекающих из предметных действий и являющихся как бы их продолжением. Побуждая, таким образом, ребенка к активной речи, стараясь вызвать переживания, центром которых становятся действия с куклами и другими образными игрушками.

Практика показывает, что дети чаще всего эмоционально выражают в своих играх действия положительных персонажей, и неохотно передают образ отрицательных героев. Для того, чтобы этого не происходило важны умения воспитателя: а) неторопливо вести игру, объясняя действия

отдельных персонажей; б) максимально полно развернуть общение и взаимодействие персонажей; в) постоянно обращаться к партнеру в соответствии с его ролью. И как итог игры — исправление персонажа из плохого в хорошего. Соблюдение данных условий, как правило, приводит к пробуждению у ребенка живого интереса к театрализованной игре, воображения, игрового творчества.

Чтобы разыграть театральную игру, я учитывала ряд причин: а) может ли ребенок видеть, слышать, понимать другого и откликаться на его предложения; б) может ли взаимодействовать на речевом уровне и на уровне игровых действий; в) свободен ли от эмоциональных стереотипов поведения отрицательного характера и т.д.

Для обогащения эмоционального опыта я использовала различные средства: рассматривание иллюстраций; чтение художественных произведений; введение в игру специальных наборов театров и образных игрушек с ярко выраженным эмоциональным содержанием.

В процессе театрализованных игр у детей:

- Стимулируются мыслительные операции,

- Активизируются и совершенствуются словарный запас, грамматический строй речи, звукопроизношение, навыки связной речи, темп, выразительность речи.

- Совершенствуется моторика, координация, плавность,

- Развивается эмоционально волевая сфера,

- Происходит коррекция поведения

- Развивается чувство коллективизма, ответственности друг за друга, формируется опыт нравственного поведения

- Стимулируется развитие творческой, поисковой активности, самостоятельности,

В результате я отметила, что дети стали более эмоционально отзывчивы, (Откликаются на эмоции близких людей и друзей, сопереживают персонажам сказок, историй, рассказов) стали более дружные, потому что научились договариваться; научились применять самостоятельно усвоенные знания; научились планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели; нашли своё Я, т.е., у детей произошло самоопределение.

Обеспечение психологической безопасности образовательного процесса как условие сохранения и укрепления психологического здоровья школьников

Офицерова Татьяна Александровна, учитель начальных классов
МБОУ «Комаровская школа» (Нижегородская обл.)

Губанихина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье рассматриваются понятия «психологическая безопасность», «психологическое здоровье», анализируются основные показатели психологической безопасности образовательной среды.

Ключевые слова: психологическое здоровье, психологическая безопасность, мониторинг психологической безопасности

Дети проводят в школе большую часть дня, поэтому сохранение и укрепление психологического здоровья дело не только семьи, но и педагогов. Большинство родителей озабочены проблемами безопасности ребенка в образовательной среде. Родителей волнует, что не всегда в школе обеспечена защита прав и достоинств ребенка, их волнуют конфликты детей между собой и школьников с педагогами, беспокоит, чувствует ли ребенок себя в образовательной среде принятым, позитивно оцененным, уважаемым вне зависимости от его академических успехов. Именно поэтому школа должна стать не только местом, где учат и воспитывают, но и психологически безопасным, комфортным пространством.

Психологическое здоровье является основой жизнеспособности ребенка, которому в процессе детства и отрочества приходится решать отнюдь непростые задачи своей жизни: овладеть собственным телом и собственным поведением, научиться жить, работать, учиться

и нести ответственность за себя и других, осваивать систему научных знаний и социальных навыков, развивать свои способности и строить образ своего «Я».

Психологическое здоровье — условие жизненной успешности и гарантия благополучия человека в жизни, поэтому ни родителям, ни педагогам не стоит экономить силы на его формировании в детстве. Современный учитель должен обращать внимание на базовые факторы, определяющие и обеспечивающие психологическую безопасность образовательного процесса. [2]

Очевидно, что психологическая безопасность — важнейшее условие полноценного развития ребенка, сохранения и укрепления его психологического здоровья.

Баева И. А. дает определение психологической безопасности в следующих аспектах:

- как система межличностных отношений, вызывающих у участников ощущение принадлежности (референтной значимости среды);

— как состояние образовательной среды, в котором отсутствует психологическое насилие во взаимодействии, которое способствует удовлетворению потребностей в общении лично-доверительного плана, и создает референтную значимость среды, а также обеспечивает психическое здоровье всех участников;

— как системы мер, которые направлены на предотвращение угроз для устойчивого развития личности.

Исходя из этого, источником психологического комфорта выступает организация межличностных взаимодействий субъектов образовательного процесса. Основной угрозой при этом является получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, нарушается базовое удовлетворение основных потребностей. Как правило, основным источником психотравмы является психологическое насилие в процессе взаимодействия. Анализ работ по проблемам психологического насилия дает основание выделить следующие его проявления: публичное унижение, оскорбление, высмеивание, угрозы, обидное обзывание, принуждение сделать что-то против своего желания, игнорирование, неуважительное отношение, недоброжелательное отношение. Критерием отсутствия данной угрозы будет оценка защищенности от психологического насилия для всех участников образовательной среды. Угрозой психологической безопасности является также непризнание референтной значимости образовательной среды ее участниками и, как следствие, реализация намерения ее покинуть или отрицание ее ценностей и норм. [1]

Обеспечение психологической безопасности образовательной среды и, как следствие, охрана и поддержание психологического здоровья ее участников должно быть приоритетным направлением деятельности службы сопровождения в системе образования, одной из задач которой является осуществление мониторинга психологической безопасности.

Основными показателями психологической безопасности образовательной среды выступают:

1. Качество межличностных отношений.
2. Комфортность образовательной среды.
3. Защищенность от психологического насилия.
4. Удовлетворенность образовательной средой.

Качество межличностных отношений раскрывается через позитивные факторы (доверие, доброжелательность, принятие, толерантность) и негативные факторы (агрессивность, конфликтность, враждебность, манипулятивность). Психологически безопасными можно считать такие межличностные отношения, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтной значимости среды); убеждают человека, что он пребывает вне опасности, укрепляют психическое здоровье.

Защищенность в образовательной среде рассматривается через оценку отсутствия психологического насилия во всех его видах и формах для всех участников образовательного пространства.

Комфортность в образовательной среде рассматривается через оценку эмоций и чувств и доминирующие переживания в процессе взаимодействия взрослых и детей в образовательной среде школы. Принцип психологической комфортности предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе такой атмосферы, которая расковывает детей и в которой они ведут себя как «дома». Никакие успехи в учебе не принесут пользы, если они «замешаны» на страхе перед взрослыми и подавлении личности ребенка. Психологическая комфортность необходима не только для полноценного развития ребенка и усвоения им знаний. Но и для развития его физического состояния.

Удовлетворенность образовательной средой анализируется через возможности удовлетворения базовых потребностей ребенка: в помощи и поддержке, в сохранении и повышении его самооценки, в познании и в преобразующей деятельности, в развитии способностей.

Психологический климат на эмоциональном уровне отражает сложившиеся в группе взаимоотношения, характер делового сотрудничества, отношение к значимым явлениям жизни. Для определения качества межличностных отношений используется социометрическая техника, разработанная Дж. Морено. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп. С помощью диагностики выявлено, что психологический климат в классах положительный, но есть ребята, на которых стоит обратить внимание. Ребенок, находясь в стремительно изменяющихся условиях своего существования, нуждается в психологической поддержке, и мы должны помочь ему укрепить психологическое здоровье.

С целью изучения мотивации к учебной деятельности среди 1–4 классов может использоваться методика «Градусник». Методика позволяет определить степень тревожности младших школьников, которая связана с учебной деятельностью. Педагог объясняет ребятам, что при высокой температуре человеку плохо, тревожно — 38, 40, 41 (цифры записывает на доске). Нормальная температура человека — 36,6. У него нет тревоги, все хорошо, у него все получается, он здоров. Температура у человека может быть и 35. При такой температуре человек испытывает слабость, усталость, отсутствие интереса и желания что — либо делать. После объяснения педагог предлагает учащимся поиграть в игру. Он называет учебные предметы, а ребятам предлагается пофантазировать и назвать или написать ту температуру, которая у них условно появляется при назывании этого предмета.

По результатам проведенной нами диагностики самым благоприятным предметом является математика, на втором месте — музыка и физкультура, английский язык, затем окружающий мир, литературное чтение, технология и изобразительное искусство; русский язык занимает последнее место.

Сравнивая эти показатели со средним значением качества обученности по предметам можно заметить, что предмет русский язык имеет качество обученности сравнительно ниже других предметов. Это говорит о том, что на уроке русского языка ребята чувствуют себя тревожно, у них не все получается, скорее всего, это связано с высокими требованиями к изучению предмета.

В ходе диагностики ребята поместили на последние места такие предметы как изобразительное искусство, технология, физическая культура, но при этом качество обученности по этим предметам остается высоким. Исходя из специфики предмета, отметка выставляется с учетом творческих или физических способностей, поэтому качество обученности может отличаться от психологического состояния ребенка на уроке.

Следует обратить внимание и на другие закономерности. Психологическое здоровье младших школьников напрямую связано с успешностью или неуспешностью в учебной деятельности. Длительное пребывание ребенка в ситуации учебной неудачи, субъективное ощущение неподконтрольности результата, могут привести к ожиданию неудач (сценарий «неудачника»), способствовать формированию повышенной тревожности, невротических социальных страхов, снижению самооценки.

Исследование отношения учащихся начальной школы к учению проходило с помощью методики «Беседа о школе» Т.А. Нежновой, которая показала, что у 90% учащихся сформировано положительное отношение к школе и учению, 10% показали нейтральное отношение. Качество образования во многом зависит от того как ребенок относится к учению, хочет ли он идти в школу. Только с положительным отношением к школе можно добиться хороших результатов в учении.

Еще одним компонентом психологической безопасности является защищенность от психологического насилия, которая определяется уровнем тревожности и напряженности на уроке, уровнем самооценки ребенка.

Уровень тревожности и напряженности учащихся начальной школы на уроке помог определить тест школьной тревожности Филлиписа, целью которого является изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. Результаты проведенных нами исследований показали, что у 18% детей на уроках проявляется тревожное, напряженное состояние. В ходе диагностики выявлено, что это состояние в большей степени связано с общей тревожностью в школе, страха самовыражения, переживаниями социального стресса, что характерно для первоклассников, которые принимают на себя новую социальную роль школьника.

По мнению И.А. Баевой моделирование психологической безопасности образовательной среды должно исходить из следующих принципов: принцип опоры на развивающее образование; принцип психологической защиты личности; помощь в формировании социально-психологической умелости.

Основными методически-организационными условиями осуществления сопровождения участников образовательного процесса в контексте психологической безопасности являются следующие:

1. Проведение системы психологических занятий и тренингов со всеми участниками образовательной среды школы: учениками, учителями, родителями.

2. Программа психологического сопровождения для каждого субъекта учебно-воспитательного процесса должна включать групповые дискуссии и упражнения по вопросам безопасного психологического взаимодействия, ненасильственной коммуникации, последствий психологического насилия для личностного роста.

3. Содержание конкретной программы сопровождения должно соотноситься с проблемами возрастного и профессионального развития ее участников.

4. В каждой из программ, помимо содержательных задач, отрабатываются психологические умения партнерского, диалогического общения, приемы создания безопасного психологического взаимодействия и сотрудничества, при обсуждении группового опыта отмечаются вышеназванные аспекты.

5. В конце обучающего психологического цикла проводится совместное занятие в виде имитационно-ролевого события, деловой игры, в которой совместно участвуют все субъекты учебно-воспитательного процесса. Результатом должен быть совместный договор о правилах и условиях поддержания психологической безопасности образовательной среды. Психологическая безопасность должна быть конкретизирована в системе мер, ее обеспечивающих, и профилактике угроз, ее нарушающих.

6. Программа сопровождения по созданию и поддержке безопасной образовательной среды школы осуществляется на протяжении всего учебного года. [3]

Психологическая безопасность учащихся может рассматриваться в рамках концепции национальной безопасности страны, тогда это защищенность их здоровья, жизни, чести и достоинства; прав и свобод. Психологическая безопасность образовательной среды может рассматриваться как прямое продолжение безопасности личности учителей, родителей, учащихся, а также как защита спокойствия и общественного порядка, прав и свобод, духовных ценностей, и нормальной деятельности учебных учреждений.

Литература:

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002.
2. Баева И. А., Лактионова Е. Б. Основные подходы к раскрытию понятия «образовательная среда», типология и структура образовательной среды // Педагогическая психология / Под ред. Л. Регуш, А. Орловой. СПб.: Питер, 2010. 416 с.

3. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей / Под ред. И. А. Баевой, О. В. Вихристюк, Л. А. Гаязовой, — М.: МГППУ, 2013. — 304 с.

Результативность применения технологии «сторителлинг» в содружестве с экологическими методами в рамках дополнительной общеразвивающей программы «Юный эколог»

Пашкина Ирина Сергеевна, педагог дополнительного образования
МАОУ ДО «Дворец творчества» г. Красноуфимска (Свердловская обл.)

Образовательный процесс в системе дополнительного экологического образования содержания обеспечивает «погружение» ребенка в мир живой природы через эмоционально-чувственное восприятие взаимосвязи человека с природой.

Кроме того, дополнительное экологическое образование предоставляет широкий выбор разнообразных методов и форм работы, направленных не только на приобретение конкретных экологических знаний и умений, но и на формирование мировоззренческих и нравственных основ [1].

Исходя из потребностей образовательного сообщества, в соответствии с Программой развития учреждения до 2020 года, реализуется дополнительная общеразвивающая программа туристско-краеведческой направленности «Юный эколог» (для обучающихся 6–9 лет).

Цель дополнительной общеразвивающей программы «Юный эколог»: формирование у обучающихся экологической культуры на основе экологических знаний и принятия личностно-значимой системы экологических ценностей.

Этапы реализации программы:

1 этап предполагает знакомство с особенностями времен года; растениями, животными и их роли в жизни человека.

2 этап предполагает формирование представлений о городе, стране, в которой живем, среде обитания живых организмов; знакомство с комнатными растениями и способами ухода за ними.

3 этап предполагает формирование представлений о лесе и влиянии человека на окружающую среду.

В практической части занятий уделяется внимание изготовлению творческих работ из природного и бросового материала, аппликации, лепке из пластилина и соленого теста, нетрадиционные формы рисования.

Все это ориентированно на развитие творческих способностей и экологических умений (изготовление кормушки для птиц, подбор корма, очистка воды способом фильтрации, сортировка мусора по типу, посадка растений, уход за комнатными растениями, правильная чистка зубов).

Отличительной особенностью программы является подбор специальных экологических методов и приемов формирования отношений (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина):

– *Метод экологической идентификации* (с лат. *identificare* — отождествлять) заключается в постановке себя на место того или иного природного объекта, погружении себя в ситуацию, в которой находится этот объект.

– *Метод экологической эмпатии* (с греч. *empathia* — сопереживание) заключается в стимулировании сопереживания личностью состояния природного объекта, сочувствия ему.

– *Метод экологической рефлексии* (от лат. *reflexio* — обращение назад) стимулирование осознания личностью того, как ее поведение могло бы «выглядеть» с точки зрения тех природных объектов, «интересы» которых она затрагивает.

Методы перестройки отношений олицетворения в отношении субъективизации:

– *Метод сочетания элементов очеловечивания природы с научными представлениями об изучаемых объектах и явлениях при постепенном увеличении последних.* Использование игровых ситуаций, где растения жалуются, что им больно, когда их ломают.

– *Метод эмоционального («нравственного») противопоставления природных объектов человеку.* Показать отличие человека от других природных объектов. Можно использовать прием сравнения «нравственных» качеств человека и животных. (Например, в сказках пишут, что волк злой, потому что ест зайцев). Необходимо научно объяснить факты взаимосвязей объектов природы, пользу данной связи для природы.

– *Метод ознакомления детей с истоками бытующих негативных антропоморфических характеристик некоторых объектов природы.* Наделение некоторых представителей живой природы отрицательными характеристиками имеет свои истоки из сказок, легенд и рассказов. Многие из них неправдивы. Здесь следует ознакомить детей с данным животным, его пользой и образом жизни. После чего негативное отношение трансформируется в положительное.

Методы формирования чувства родства с природой:

– *Метод поиска сходства природных объектов с человеком* (физическое, поведенческое сходство и т.п.).

– *Метод обращения к истокам.* Данный метод предполагает использование информации о родствен-

ности человека и других природных объектов по происхождению.

Методы формирования эстетических отношений к природе:

– *Метод обращения внимания на внешние проявления гармонии природы.* Как уже ранее отмечалось, гармония природы, а, следовательно, ее красота на чувственно-наглядном уровне воспринимается посредством зрения, слуха, обоняния без осознания ее сути. Такое восприятие у дошкольников имеет решающее значение.

– *Метод раскрытия внутренней гармонии природы.* Развитие эстетического восприятия детьми природы идет по пути чувственно-рационального познания — проникновения во внутреннюю гармонию природы. Для педагога ставится задача показать ребенку микромир природы (например, кристаллы воды).

– *Метод «сгущения» красоты природы средствами искусства* (просмотр полотен художников, чтение художественной литературы, слушание музыки) [2].

Перечисленные методы реализуются в содружестве специальных экологических приемов работы с обучающимися. Одной из них является сторителлинг.

Сторителлинг (storytelling — рассказывание историй) — искусство донесения поучительной информации с помощью знаний, рассказов, историй, которые возбуждают у человека эмоции и размышления.

Основа сторителлинга — это умело выстроенная история из реальной практики или в виде притчи, мифа, который прямо или косвенно можно соотнести с обсуждаемой темой. Сторителлинг, как метод общения и выступлений, был разработан в США, сейчас этот способ воздействия на людей посредством увлекательных рассказов стал широко использоваться в бизнесе, политике, социальных сферах.

Сторителлинг можно применить? рассказав притчу о лесе, историю о парке и родниках, которые нуждаются в помощи, интересную историю о деревне и окружающей ее природе.

Существуют определенные правила сторителлинга:

1. Сторителлинг должен затрагивать каждого слушателя. Обращайтесь к каждому присутствующему словом, жестом или взглядом, как бы вовлекая их в свой рассказ.

2. Необходимо использовать фразы, объединяющие вас: «представьте себе», «вы, наверняка, знаете это», «ведь вы понимаете».

3. Вводить в рассказ цитаты, поэтические фразы, метафоричные сравнения, образы.

4. Пользоваться молчанием. Порой тишина оказывает воздействие сильнее, чем любой звук. Предоставьте аудитории возможность остаться наедине со своими мыслями. Расставляйте акценты в своем выступлении и выдерживайте паузы там, где это необходимо.

5. Использовать наглядные примеры, презентации, видео- и аудио-сопровождение. Задействуйте как можно больше органов чувств у ваших слушателей, чтобы до-

биться максимального внимания и вовлеченности в ваш рассказ.

6. Обязательно продумайте концовку вашего выступления. Лучше всего люди запоминают начало и конец рассказов, поэтому ключевые фразы обязательно должны содержаться в начале, и они же должны завершать выступление [3].

При использовании технологии сторителлинг на занятиях по программе «Юный эколог», у детей появляются положительные эмоции, что способствует творческому самовыражению обучающихся и является хорошим психологическим условием для формирования прочных представлений об окружающем мире, для выработки умственных и практических навыков, а также влияет на результат образовательного процесса. Результат деятельности воспитанников — творческие работы, театральные представления, а главное, — насыщенные сюжетом игры [4].

Особое внимание уделяется изготовлению творческих работ из природного и бросового материала, аппликации, лепке из пластилина и соленого теста, нетрадиционные формы рисования. Все это ориентировано на развитие творческих способностей и экологических умений (изготовление кормушки для птиц, подбор корма, очистка воды способом фильтрации, сортировка мусора по типу, посадка растений, уход за комнатными растениями, правильная чистка зубов). Кроме того, способствует развитию у детей наблюдательности, умения выделять главные отличительные черты из объекта или явления.

Детские работы ежегодно представляются на конкурсах и выставках разного уровня: «Мама-солнышко в доме», «Новогодняя игрушка», участие в городской экологической декаде «Земля — наш общий дом», городском экологическом смотре-конкурсе «В гармонии с природой и с собой» (организаторы педагоги и методисты СЮН, г. Красноуфимск). Кроме того, обучающиеся являются победителями и призерами всероссийских и международных конкурсов: «Новогодняя открытка своими руками» (2014 г.), «Порхающие цветы» (2014 г.), «Дыхание осени» (2014 г.), «Родной край в объективе» (2015 г.), «Четыре лапы» (2015 г.), «Рассударики. Краеведение. Коралловый риф» (2015 г.), «Узнавай-ка. Дети! Мастер» (2015 г.), «Такая разная осень» (2015 г.), «Мастерилкино» (2016 г.).

Развивая классификацию, предложенную А. В. Леонтовичем, творческие работы обучающихся, в большинстве своем, можно классифицировать следующим образом:

– художественно-графические. Рисунки обучающихся к разделам «Осень-незнакомка», «Зима», «В гостях у человека», «Мир, в котором мы живем», «Боль природы», «Музы леса»; «Символика» и «Природные памятники». Лепные работы: творческие работы «Насекомые», «Осенние фантазии», «Герб г. Красноуфимск» и др.

– технического творчества. Модели из бросового материала «Коралловый риф», «Древнее море», «Самолетки», «Кораблики», «Домики-кормушки» и т.д.

– литературно-художественные. Рассказы о своем досуге в разные времена года, рассказы о своих домашних животных, комнатных цветах; рассказы и стихи о городе, природе, о своей семье.

– информационно реферативные. Доклады «Зи-мующие птицы», «Мой домашний питомец», «Мусор у дома...», «Мой город», «Моллюски».

– экспериментально-иллюстративные. По программе «Юный эколог» опытно-экспериментальная деятельность по разделам: «Вода», «Почва», «Воздух», «Боль природы» и т.д.

– описательно-натуралистические и исследовательские. Деятельность над данным видом творческих работ осуществляется в течение учебного года и в период летнего полевого практикума.

В течение учебного года обучающиеся задействованы в написании исследовательских работ: «Моя родословная» (составление семейного древа и фотоальбома), «История древних времен края» (исследовательская работа по поиску и описанию палеонтологических образцов), «Зеленая аптека» (сбор и оформление гербария, опись), «Моя малая родина» (сор краеведческого материала из архивных источников, краеведческих публикаций (газетные издания «Городок», «Вперед», «Твой посредник», «Областная газета» и т.д. и в сетевых городских сайтах).

Тематика и характер исследовательских работ разнообразны и представлены на конкурсах различного уровня: «Экологический мониторинг территории реки Сарги от моста по ул. Ухтомского до Юртовского озера», «На морском дне», «Чистый город начинается с тебя!», «Коралловый риф» (городской экологический смотр-конкурс «В гармонии с природой и с собой», призеры и победители, 2012–2015 гг.); «Это моя семья. Семейные ценности»

(общероссийский конкурс «Моя семья» — Диплом III степени, 2013 г.), проект по озеленению и благоустройству территории Дворца творчества детей и молодежи «Дворец — ЭКО-творец» (городская научно-практическая конференция «Поиск. Творчество. Наука» — 3 место, 2015 г.), «Удивительный мир растений г. Красноуфимска» (всероссийский конкурс для детей «Узнавай-ка! Дети» в номинации «Исследователь» — Диплом 2 степени, 2015 г.).

Обучающиеся являются редакторами номеров детского научно-популярного журнала для детей и взрослых «ЭКОлист» (Рисунок 1). Журнал представлен на конкурсах разного уровня (городской экологический смотр-конкурс «В гармонии с природой и с собой» в номинации «Экологическая газета», (2013–2015 гг.), всероссийский творческий конкурс «Рассударики», 2015 г.) и получил высокую оценку общественности.

Отметим, что у воспитанников есть возможность самореализоваться, участвуя в городском смотре-конкурсе «В гармонии с природой и с собой» в номинации по его интересам и творческим способностям. Ежегодно в нем принимают участие дети разных возрастов от 6 до 12 лет. Обучающие изготавливают экологические плакаты, рисунки, поделки из бросового материала; сочиняют стихи, сказки, листовки на природоохранную тематику; защищают исследовательские газеты и отчеты; фото и видео материалы.

В сравнительной таблице 1 видно, что наблюдается повышение роста достижений обучающихся и количественный прирост воспитанников — участников выставки.

Для успешной реализации образовательных программ были добавлены и переработаны наглядные пособия по темам: «Я — человек», «Осень-незнакомка», «Наши меньшие друзья», «Зима-чудесница», «Дни здоровья»,

Таблица 1. Таблица достижений и индивидуального роста обучающихся по итогам участия в ежегодном смотре-конкурсе «В гармонии с природой и с самим собой»

Номинация	Результат 2012–2013 г.			Результат 2013–2014 г.			Результат 2014–2015 г.		
	Участники	Победители	Призеры	Участники	Победители	Призеры	Участники	Победители	Призеры
«Экологическая газета»	7	7	-	4	4	-	12	12	-
«Фото-конкурс»	12 чел	8	4	1	1	-	-	-	-
«Дневники и отчеты экспедиционных отрядов»	1	-	1	-	-	-	-	-	-
«Поделки из отходов материалов»	2	-	2	17	-	-	18	18	-
экологический проект	-	-	-	1	1	-	-	-	-
«Литература»	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Итого	21 чел	15 чел.	7 чел.	24 чел.	6 чел.	-	30 чел.	30 чел.	-

«Весна-красавица», «Космос», «Почва. Воздух. Вода», «Боль природы», «Лесная аптека».

Разработаны наглядно-дидактические карточки «Дорисуй», «Найди и раскрась», «Лесные ягоды, плоды», «Кто? Что? Какой?», «Геометрия в листьях», «Геометрия в овощах»; карточки-задания: «Палеозойская эра», «Древние обитатели Пермского моря», «Учет ископаемых на территории Красноуфимска и Красноуфимского района» и т.д.

Разработаны игры «Кто хочет стать палеонтологом?», «Собери ископаемое», «Палеорыбалка», «Охотники за окаменелостями».

Разработано и апробировано учебно-методическое пособие — «Экология. Схема взаимосвязи объектов живой и неживой природы».

Литература:

1. Ахметшина Л. Р. Экологическое воспитание дошкольников. Методическое пособие. — Казань: КГПУ, 2002. — 40 с.
2. Маханева, М. Д. Экология в детском саду и начальной школе. Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 224 с.
3. Сторителлинг: основные правила [Электронный ресурс] // Edumart.kz: веб-маркет образовательных услуг [сайт]. — URL: <http://edumart.kz/ru/article/storitelling-osnovnye-pravila> (дата обращения: 18.10.2017).
4. Применение технологии сторителлинг в содружестве с экологическими методами в рамках дополнительной общеразвивающей программы «Юный эколог» [Электронный ресурс] // <http://www.maam.ru>: Международный образовательный портал МААМ. ru [сайт]. — URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/primenenie-tehnologi-storitelling-v-ramkah-programy-yunyi-yekolog.html> (дата обращения: 26.11.2017).

Игровые технологии как здоровьесберегающий фактор в обучении и развитии детей с ОВЗ

Пикун Анна Григорьевна, воспитатель

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

Игра есть высшая ступень детского развития, развития человека этого периода; игра порождает радость, свободу, покой в себе и около себя, мир с миром. Источники всего хорошего лежат в игре и исходят из неё.

Ф. Фребель

В современной педагогике существует множество образовательных технологий и их элементов. Все они дополняют друг друга. Например, игровые и здоровьесберегающие технологии. Проблема здоровья детей актуальна сегодня как никогда. Особенно остро это касается детей с ОВЗ. Педагогическая игра имеет четкую цель и соответствующий ей результат. И, кроме того, что она помогает активизировать учебный процесс, освоить учебный материал, игра доставляет удовольствие, улучшает самочувствие воспитанников на занятии.

На фоне больших затрат физических, психических и интеллектуальных игра помогает снять создавшееся на-

пряжение. Ребенок думает, что он играет, играя, он обучается. Выбор игры определяется учебно-воспитательными целями занятия. Кроме того, игра должна быть доступна для детей, соответствовать их потребностям и интересам. Включение в игровой процесс игры или игровой ситуации приводит к тому, что обучающиеся, увлеченные игрою, незаметно для себя приобретают определенные знания, умения и навыки.

Обучающиеся моего класса, это дети с комплексными нарушениями в развитии, имеют сложную структуру дефекта. Дети с ОВЗ соматически ослаблены. Поэтому задача педагога строить воспитательный процесс

так, чтобы обучение не наносило ущерба здоровью детей. Обучающиеся слабо усваивают учебный материал, они с трудом воспроизводят смысловые и причинно-следственные связи, большинство из них с трудом понимают объяснение. Они не испытывают желания вступать в речевые и личностные контакты, обмениваться впечатлениями, договариваться о содержании предстоящей совместной деятельности. Отношения между детьми с ОВЗ сводятся к поверхностному, нестойкому, взаимодействию, дети предпочитают играть в одиночку. Будучи включенными в игру, длительное время не проявляют интереса к ее процессу и игрушкам, действуют безразлично, пассивно, подчиняясь требованиям взрослого. Благодаря обучению интерес к игре возникает, но оказывается весьма кратковременным, не стойким, нет длительного увлечения, поглощения игрой. В игре дети получают опыт общественного поведения в среде сверстников, практически усваивают моральные нормы и правила, приобщаются к жизни окружающих взрослых. При использовании игровых методов, ребенок учится работать со сверстниками, слушать других, учиться общению, а это один из способов социализации ребенка.

Особое место занимают сюжетно-ролевые игры. В этих играх обучающиеся воспроизводят все то, что видят вокруг себя. Сюжетно-ролевая игра, способствуя развитию коммуникативных умений, превращает учебный процесс в занимательную деятельность, вызывая огромный эмоциональный всплеск у детей с ОВЗ.

Одним из методов игровой технологии является игра-драматизация. Игра-драматизация используется с лечебной, коррекционной, развивающей и воспитательной целью. Сказка служит эффективным взаимодействием педагога и обучающегося, способствует выработке общего языка общения. Переживая сказку, ребенок учится не только понимать ситуацию, но и поступать в ней определенным образом, получая критерии выбора и свободу действий. Очень важно на занятиях с детьми ОВЗ, использовать дыхательную гимнастику. Она корректирует нарушения речевого дыхания, помогает выработать диафрагмальное дыхание. Она дает возможность зарядиться бодростью и жизнерадостностью, сохранять высокую работоспособность. Кроме того, дыхательная гимнастика

оказывает на организм человека комплексное лечебное воздействие.

Одной из форм по профилактике и коррекции нарушений зрения, переутомления зрительного аппарата выступает гимнастика для глаз. Гимнастика для глаз способствует улучшению кровообращения, координации движений глаз и головы развитию сложных движений, благотворно влияет на работоспособность зрительного анализатора и всего организма. Гимнастика для глаз позволяет дать необходимый отдых глазам, предупредить нарушения, добиться улучшения зрения и даже укрепить здоровье в целом.

Чтобы дети отдохнули во время занятия и лучше усвоили учебный материал, я использую на занятии тематические физкультминутки. Физкультминутки должны быть тесно связаны с темой занятия и является переходным мостиком к следующей части занятия. Оздоровительные физкультминутки — это часть системы использования здоровые сберегающей технологии в школе.

Так как пальчиковая гимнастика способствует развитию коммуникативных навыков, в ходе «пальчиковых игр» ребенок, повторяя движения взрослых, достигает хорошего развития мелкой моторики рук, которая оказывает благоприятное влияние на развитие речи.

А такие упражнения, как пальчиковая гимнастика, способствуют формированию не только мелких движений и координации руки, но и позитивно влияют на развитие интеллекта детей.

Игры и упражнения на развитие мелкой моторики оказывают стимулирующее влияние на развитие речи, улучшают внимание, память, слуховое и зрительное восприятие, воспитывают усидчивость, формируют игровую и практическую деятельность.

Комплексное использование игровой технологии в учебном процессе позволяет снижать утомляемость, повышает эмоциональный настрой и работоспособность, а это в свою очередь способствует сохранению и укреплению здоровья учащихся.

Важно, чтобы здоровье сберегающая деятельность в итоге сформировала бы у школьника стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, полноценное и не осужденное развитие.

Литература:

1. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. — М.: АПК и ПРО, 2002.
2. Тверская Н.В. Здоровьесберегающий подход в развитии успешности ученика//Образование в современной школе. — 2005.
3. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии (1–4 классы). Москва: «Вано», 2004.

Использование активных методов обучения в формировании готовности к оценочной деятельности

Позднякова Жанна Сергеевна, аспирант

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Современная ситуация в обществе указывает на необходимость подготовки в высших учебных заведениях бакалавров в области экономики. Проанализировав Федеральный Государственный стандарт высшего образования, мы сделали вывод, что среди дисциплин базовой и вариативной части нет практически ни одной профессиональной дисциплины, которая бы четко определяла навыки, знания и умения, необходимые бакалавру в области оценочной деятельности. Изучение программ профессиональной подготовки показало, что существенный спектр навыков, знаний и умений оценочной деятельности у бакалавра не формируется. В нашем исследовании мы реализовали модель формирования готовности к оценочной деятельности средствами дисциплин профессионального цикла управленческого блока [3].

Для осуществления профессиональной деятельности бакалавр в области экономики должен обладать навыками оценочной деятельности.

Современные условия общественного развития требуют того, чтобы студенты экономических вузов обладали высоким уровнем профессиональной готовности, познавательными потребностями, интересами. Важным поэтому является подход к их подготовке как к единому процессу воспитания и обучения, в ходе которого происходит разностороннее развитие и самоутверждение личности, формирование профессиональной готовности, личностных качеств. Связь социальных, профессиональных и познавательных мотивов усиливает сознательное отношение к учению, ускоряет формирование личности.

Определение значимости общественных явлений осуществляется посредством оценочной деятельности, под которой понимается механизм осознания объектов социальной действительности как ценностей с точки зрения их необходимости, полезности (И. В. Дубровина, Ю. М. Забродин, Б. С. Круглов, А. А. Понукалин).

Оценочная деятельность может осуществляться как самостоятельный вид деятельности (при решении задач на оценивание), так и иметь прикладной характер в познавательном, учебном, профессиональном и других процессах.

Отечественными и зарубежными учеными достаточно полно разработаны многие аспекты оценивания:

- структура и функции оценивания (Г. Б. Ананьев, Б. Ф. Ломов, Ж. Пиаже, Ю. М. Забродин, А. А. Понукалин, Л. М. Фридман);
- роль возрастных особенностей обучаемых в формировании оценочных шкал (Б. С. Круглов, В. В. Гузеев, Ж. Пиаже);
- оценивание как компонент теоретического мышления (В. И. Андреев, В. В. Гузеев, Б. Блум, Д. Гилфорд);

– оценочная деятельность как вид психологической активности (Ю. М. Забродин, А. А. Понукалин, М. Лукьянова);

– практический опыт формирования умения оценивать ход и результаты учебной деятельности с помощью различных оценочных шкал (Ш. А. Амонашвили, Т. В. Галкина, В. П. Симонов);

– статистические исследования сформированности оценочной деятельности в юношеском возрасте (Б. С. Круглов, Е. А. Савченко).

Вместе с тем, несмотря на серьезное внимание ученых к оценочной деятельности, проблема ее формирования у студентов высших учебных заведений остается открытой.

В реальной практике вуза решение задач на оценку явлений остается за преподавателем. Причина заключается в том, что, с одной стороны, преподаватели не располагают научно-обоснованной и проверенной на практике педагогической системой формирования готовности студентов к оценочной деятельности, с другой стороны, студенты внутренне не мотивированы на ее выполнение, не представляют ее ориентировочную основу, у них не сформированы оценочные умения.

Таким образом, состояние образовательной практики свидетельствует о противоречиях между:

- потребностью общества в специалистах, способных к оцениванию профессионально значимых общественных явлений и процессов и недостаточной подготовкой обучающихся к оценочной деятельности;
- необходимостью подготовки обучающихся к рациональному и критическому оцениванию и отсутствием научно обоснованной и практически апробированной педагогической системы формирования готовности их к оцениванию;
- содержанием в цикле профессиональных дисциплин задач на определение значимости общественных процессов и явлений и отсутствием у студентов знаний о механизмах решения таких задач, умений формирования рационального оценочного суждения.

Данные противоречия позволили сформулировать проблему исследования: каким образом должно осуществляться формирование готовности к оценочной деятельности у обучающихся, чтобы оно способствовало развитию у них оценочных знаний и умений, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности — и определили тему диссертационного исследования: «Формирование готовности студентов к оценочной деятельности у студентов экономического ВУЗа».

Основным аспектом нашего исследования выступает понятие «оценочная деятельность» как целостный феномен, который предполагает взаимодействие человека с действительностью, в процессе которого происходит реализация ценностного отношения человека к этой действительности.

Становление оценочной деятельности в вузовском образовании обусловлено целями и задачами современного этапа развития общества и определяется нами как становление и развитие адаптивной личности, способной к активной преобразующей профессиональной деятельности.

Процесс становления оценочной деятельности бакалавра экономики в вузовском образовании мы наделяем следующим смыслом:

- оказание личности студента содействия в получении знания о системе оценочной деятельности;
- закрепление навыков оценочной деятельности как профессиональной личностной ценности, её важности и актуализации потребности в ней с точки зрения потенциала профессии и планировании собственного профессионального успеха.

В процессе реализации модели формирования навыков оценочной деятельности мы использовали методы активного обучения, которые представляют собой организацию учебного процесса таким образом, чтобы активизировать учебно-познавательную деятельность посредством комплексного использования педагогических средств.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по экономическим направлениям предъявляет среди множества требований к учебному процессу — использование активных и интерактивных форм занятий с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Отмечается, что удельный вес таких занятий определяется содержанием конкретных дисциплин и составляет в целом 20–25 процентов аудиторных занятий.

Учебный процесс с применением активных и интерактивных методов, в отличие от традиционных занятий, где студент является пассивным слушателем, строится на основе включенности в него всех студентов группы без исключения, причем каждый из них вносит свой индивидуальный вклад в решение поставленной задачи с помощью активного обмена знаниями, идеями, способами деятельности.

Для организации учебного процесса, направленного на формирование навыков оценочной деятельности можно использовать такие методы, как деловая игра, проектные задания, решение управленческих ситуационных задач.

В. Н. Кругликов определял активное обучение как такую организацию и ведение образовательного процесса, которые направлены на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого использования, как дидактических, так и организационно-управленческих средств, и методов активизации [2].

Активные методы обучения решают три учебно-организационные задачи:

1. подчиняют педагогический процесс полному воздействию преподавателя;
2. обеспечивают активное участие в учебной работе всех обучающихся;
3. устанавливают непрерывный контроль за процессом усвоения материала.

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

- 1 этап — первичное овладение знаниями (проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия);
- 2 этап — контроль знаний (коллективная мыслительная деятельность, тестирование);
- 3 этап — формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей (моделированное обучение, игровые и неигровые методы).

Особенность активных методов обучения состоит в том, чтобы обеспечить выполнение обучающимися тех задач, в процессе решения которых они самостоятельно будут овладевать навыками и умениями.

Так же именно активные методы обучения помогают в решении психологических проблем в коллективе, высоком уровне мыслительной (интеллектуальной), аналитической деятельности обучающихся. К тому же практическая деятельность способствует более прочному усвоению знаний. Повышает интерес к занятию, что сопряжено с положительными эмоциями и идет эмоционально-интеллектуальный отклик на обучение. Наблюдается высокий уровень мотивации, самоуправления. Общение происходит на деловой основе. Развиваются творческие и коммуникативные способности.

Проявление и развитие активных методов обучения обусловлено тем, что перед обучением были поставлены задачи не только усвоение студентами знаний и формирование профессиональных умений и навыков, но и развитие творческих и коммуникативных способностей личности, формирование личностного подхода к возникающей проблеме.

Активное обучение предполагает использование комплекса интерактивных учебных материалов по дисциплинам, которые обеспечат становление оценочной деятельности бакалавра экономики в вузовском образовании особенно в отношении дисциплин профессионального цикла.

Обычно активные методы обучения применяются в комплексе с традиционными методами. Активные методы охватывают все виды аудиторных занятий со студентами. При этом предполагается использование интерактивных учебных материалов, таких как учебники, тесты, учебно-методические пособия, в которых содержатся вопросы, задания, тесты и ситуационные задачи.

Все это нацеливает студента на систематизацию и переосмысление собственного социального и практического опыта, установление соотношения между опытом и изучаемым материалом, самопроверку усвоения образовательных программ, осознание взаимосвязи между раз-

личными элементами курса и выстраивание их в единую картину.

Грамотное использование педагогом разнообразных активных педагогических методов позволяет сделать учебный процесс обучения не только интересным для сту-

дентов, но и результативным. Возрастает уровень познавательной активности, усваиваемые знания носят гибкий характер, развивается критическое мышление и формируется способность к принятию творческих нестандартных решений.

Литература

1. Багирова, З. К. Сущность управленческой культуры будущего руководителя в образовании: [Текст] / З. К. Багирова, Г. М. Гаджиев // Омский науч. вестник. — Омск, 2007. — № 4. — С. 23–26.
2. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт/ проблемы, перспективы) [Текст] // А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. — Екатеринбург, УрГПУ, 2005.
3. Позднякова, Ж. С. Формирование управленческой культуры будущего менеджера: [Текст] / Ж. С. Позднякова // Ярославский педагогический вестник. — Ярославль, 2008. — № 4. — С. 81–84

Проблема управления качеством образования начальной школы

Симачкова Татьяна Сергеевна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

Процесс управления всегда имеет место там, где осуществляется общая деятельность людей для достижения определенных результатов.

Управление — сложный процесс, слагаемыми которого являются правильный выбор целей и задач, изучение и глубокий анализ достигнутого уровня образовательной деятельности, система рационального планирования, организация деятельности ученического и педагогического коллективов, выбор оптимальных путей для повышения уровня обучения и воспитания, эффективный контроль [2].

Большой вклад в изучение проблемы управления образовательной организацией внесли С. И. Архангельский, И. Ф. Исаев, Ю. А. Конаржевский, А. Н. Орлов, П. И. Третьяков, И. К. Шалаев, Т. И. Шамова и другие исследователи.

И. Ф. Исаев выделяет такие принципы управления педагогической системой, как демократизация и гуманизация, системность и целостность, рациональное сочетание централизации и децентрализации, единство единоначалия и коллегиальности в управлении, объективность и полнота информации [3].

Система принципов управления разработана Ю. А. Конаржевским. В нее входят принцип уважения и доверия к человеку; принцип целостного взгляда на человека; принцип сотрудничества; принцип социальной справедливости; принцип индивидуального подхода; принцип обогащения работы учителя; принцип личного стимулирования; принцип единого статуса; принцип перманентного повышения квалификации; принцип консенсуса; принцип коллективного принятия решений; принцип участия в управлении учителей и делегирования полномочий;

принцип целевой гармонизации; принцип горизонтальных связей; принцип автономизации управления; принцип постоянного обновления.

Кроме того, выделяют принципы управления развивающейся системы, к которым относят: демократизацию; гуманизацию; гуманитаризацию; дифференциацию, мобильность и развитие; открытость образования; многоукладность системы; стандартизацию.

Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда [4].

Некоторые ученые определяют понятие «управление» через понятие «деятельность», «воздействие», «взаимодействие». Они выделяют три позиции управления:

1. Деятельность. В качестве признаков деятельности применяется в управлении образовательной организацией следующие:

- 1) функциональный состав;
- 2) целевое назначение;
- 3) наличие субъектов.

Целью этого управления является получение конкретного результата.

2. Воздействие одной системы на другую, одного человека на другого или на группу. Понимается как целенаправленное воздействие человека на объект или процесс направляющий воздействие на другого человека приводит к изменениям последнего. Слабо учитывается субъект-субъектная природа. Активность признается за руководителем, а управляемый — пассивный исполнитель в строго следуемой навязанной ему форме. Изменений не происходит.

3. Взаимодействие субъектов. Суть состоит в неразрывности прямого и обратного воздействия. Органического сочетания изменений воздействия друг на друга субъектов. Взаимодействие — целенаправленное внутреннее дифференцированное саморазвитие системы. Такое понимание взаимодействия представляет суть управления. Предполагает изменение и управляющих, и управляемых и необходимость изменения взаимодействующих субъектов и самого процесса взаимодействия как смена его состояния. Так как сегодня на смену философии «воздействия» в управлении школой приходит философия «взаимодействия», «сотрудничества» [6], [10].

Как отмечает Пидкасистый П. И., управление — процесс воздействия на систему в целях перевода ее в новое состояние на основе использования присущих этой системе объективных законов [7].

«Под управлением, — пишет В. А. Сластенин, — понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации». А внутришкольное управление, по его мнению, представляет собой «целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата» [9, с. 412].

Розанов В. А. отмечает, что управление — это система скоординированных мероприятий (мер), направленных на достижение значимых целей [1].

В работах Т. И. Шамовой, М. М. Поташника управление определяется как «целенаправленное активное взаимодействие субъектов, направленное на обеспечение оптимального функционирования системы и перевод ее в новое качественное состояние, соответствующее социальному заказу общества» [8], [10].

Итак, под управлением образовательной организацией мы понимаем систематическое, планомерное, сознательное и целенаправленное взаимодействие субъектов управления различного уровня в целях повышения качества деятельности образовательной организации.

Главная цель управленческой деятельности в системе образования — использование потенциала образовательной системы, а также повышение его качества. Сущность управления качеством образования заключается в поддержании целенаправленности и организованности учебно-воспитательных процессов в системе образования.

Любая управленческая деятельность состоит из последовательности взаимосвязанных действий (функций управления).

А. Файоль обозначил совокупность выделенных им функций (предвидение, планирование, организация, координация, контроль) административной функцией.

Лазарев В. С. выделяет среди функций планирование, организацию, руководство и контроль [23]. К этим основным функциям Сластенин В. А. добавляет педагогический анализ, целеполагание, регулирование [9].

А. М. Моисеев выделяет три большие группы функций управления образовательным учреждением:

1. Функции управления поддержания стабильного функционирования образовательным учреждением;
2. Функции управления развитием школы и инновационными процессами;
3. Функции управления функционированием и саморазвитием внутришкольного управления включают в себя действия по отношению к самой системе управления образовательным учреждением [6].

П. И. Третьяков в качестве самостоятельных, но взаимосвязанных функций управления выделяет: информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную.

Информационно-аналитическая функция составляет информационную основу, анализ направленный на изучение состояния тенденций развития объекта, оценку собственной деятельности, фактических результатов и выработки предложений по ее содержанию в заданном состоянии.

Мотивационно-целевая выступает как процесс проектирования результата целей обеспечивающие всеми видами ресурсов по развитию образовательной организации на основе социального заказа.

Планово-прогностическая заключается в определении зоны ближнего и перспективного развития образовательной организации.

Организационно-исполнительская — связана с реализацией планов, программ, управленческих решений через координацию и коммуникации в управлении образовательной организацией.

Контрольно-диагностическая отвечает за сбор информации, анализ и оценку управленческой деятельности, фактических результатов в разное время.

Регулятивно-коррекционная — поддерживает систему образовательной организации на заданном уровне, перевод ее в новое качественное образование и устранение отклонений образовательной организации.

Н. В. Кузьмина выделяет следующие функции: гностическая, проектировочная, конструктивная, организаторская, коммуникативная.

Гностическая — получение информации о всех аспектах функционирования педагогической системы.

Проектировочная — предполагает формирование целей и задач, изменение планов и прогнозов.

Конструктивная — моделирование разнообразных систем.

Организаторская — реализует исполнительную деятельность.

Коммуникативная — построение необходимых взаимоотношений и связей между субъектами отношений.

Классификация Ю. А. Конаржевского: педагогический анализ, целеполагание, планирование, организация, контроль, регулирование.

Системообразующей, по его мнению, является функция педагогического анализа.

Обобщая взгляды этих ученых, раскроем организационно-педагогическую функцию управления образовательным учреждением.

Организационная функция управления образовательной организацией направлена на обеспечение вы-

бора лучших путей выполнения плановых и творческих заданий, определение совокупности действий, ведущих к образованию взаимосвязей между частями целого: инструктаж, координация, объединение людей, совместно реализующих программу или цель. Главным для организационной деятельности является вопрос о том, как реально, с помощью каких действий воплощаются в жизнь цели организации. Именно поэтому организационная деятельность рассматривается как деятельность исполнительская, как реализационная стадия управления [4].

Литература:

1. В. А. Розанов Психология управления. URL: http://www.koob.ru/rozanova_v/psihologiya_upravleniya_roz
2. Евдокимова М. В. Понятие управления и педагогического менеджмента. Великий Новгород, 2003.
3. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: Основы управления. — М.; Белгород, 1997. — с.286.
4. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. — М.: Педагогический поиск, 2005. — 80 с.
5. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе. URL: http://www.avito.ru/moskva/knigi_i_zhurnaly/v._s._lazarev_upravlenie_inovatsiyami_v_shkole. (18.03.2016г)
6. Моисеев А. М. Качество управления школой: каким оно должно быть. — М.: Сентябрь, 2001. — 160с
7. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1998. — с.452
8. Поташник М., Моисеев А. Управление современной школой // Директор школы. — 1997. — № 6. — с.34–40.
9. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. — М., 1997. — с.412.
10. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами. — М., 2001. — с.251

Использование разноуровневых и разнотемповых заданий для рационального распределения учебной нагрузки на уроках среди воспитанников филиала НВМУ (Севастопольское президентское кадетское училище)

Ткачёва Елена Вадимовна, преподаватель отдельной дисциплины «Иностранный язык»
Филиал Нахимовского военно-морского училища (Севастопольское президентское кадетское училище)

Ключевые слова: *разноуровневое обучение, индивидуальные особенности личности, усвоения учебного материала, рациональное распределение учебной нагрузки, развитие познавательной активности и самостоятельности, повышение качества образования*

После введения нового Федерального государственного образовательного стандарта одним из ключевых направлений в работе каждого преподавателя стал личностно-ориентированный подход в обучении. Это тот вектор, который позволяет сфокусироваться на заложенном в каждом отдельном воспитаннике потенциале и ставит перед собой цель — выявить, раскрыть и реализовать возможности ребенка. При этом перед преподавателем возникает вопрос, как создать такие условия, которые будут обеспечивать максимальную самореализацию личности и позволят улучшить качество работы

воспитанников на уроке. Одним из способов достижения поставленной цели является применение педагогической технологии разноуровневого обучения.

Разноуровневое обучение — это такая система организации учебного процесса, в рамках которой предполагается разный уровень усвоения учебного материала учащимися (но не ниже базового), что дает возможность каждому овладеть учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разном уровне, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности.

Основными задачами разноуровневого обучения являются:

- организовать учебный процесс на основе учета индивидуальных особенностей личности, т.е. на уровне возможностей и способностей воспитанника.

- увидеть индивидуальность воспитанника и сохранить ее, помочь ему поверить в свои силы, обеспечить его максимальное развитие.

При организации учебного процесса на уроке и во внеурочной деятельности необходимо четко представлять основные положения концепции разноуровневого обучения:

- всеобщая талантливость (нет бесталанных людей, а есть занятые не своим делом);

- взаимное превосходство (если у кого-то что-то получается хуже, чем у других, значит, что-то другое получается лучше, это что-то нужно искать);

- неизбежность перемен (ни одно суждение о человеке не может считаться окончательным).

Основными требованиями к обучению являются:

- создание атмосферы, благоприятной для воспитанников;

- активное общение с воспитанниками, чтобы каждый учился согласно своим возможностям и способностям и имел представление о том, что от него ждут;

- обучающимся различных уровней предлагается усвоить программу, соответствующую их возможностям (каждому «взять» столько, сколько он может).

Составление и использование разноуровневого и разнотемпового заданий на уроке дает возможность преподавателю разделить класс по уровням:

1-я группа — воспитанники с высокими учебными способностями, возможностями, учебной мотивацией, показателями успеваемости по определенным предметам;

2-я группа — воспитанники со средними способностями, показателями успеваемости, интеллектуальной работоспособностью, учебной мотивацией, интересом;

3-я группа — воспитанники с низкими учебными способностями, познавательным интересом, мотивацией, показателями успеваемости, быстрой утомляемостью, с большими пробелами в знаниях.

При таком делении применение разноуровневых и разнотемповых заданий помогает достичь максимальных результатов для всех категорий воспитанников.

Для первой группы (воспитанники с высокими учебными способностями):

1. Развивать устойчивый интерес к предмету.

2. Сформировать новые способы действия, умения выполнять задания повышенной сложности.

3. Развивать воображение, ассоциативное мышление, раскрыть творческие возможности, совершенствовать языковые умения воспитанников.

Для второй группы (воспитанники со средними способностями):

1. Развивать устойчивый интерес к предмету.

2. Закрепить и повторить имеющиеся знания и способы действия.

3. Актуализировать имеющиеся знания для успешного изучения нового материала.

4. Сформировать умение самостоятельно работать над заданием, проектом.

Для третьей группы (воспитанники с низкими учебными способностями):

1. Пробудить интерес к предмету путем использования заданий базового уровня, позволяющих работать в соответствии с его индивидуальными способностями.

2. Ликвидировать пробелы в знаниях и умениях.

3. Сформировать умения осуществлять самостоятельную деятельность по образцу.

Одним из источников получения информации для воспитанников является текст учебника, поэтому при работе с текстами на уроках воспитанникам предлагаются следующие виды заданий:

Поддержка для воспитанников с низкими учебными способностями	Усложнение для воспитанников с высокими учебными способностями
<p>Рассмотрите картинки и иллюстрации к тексту и спрогнозируйте, содержание текста, прочитайте текст и проверьте свою догадку, найдите подтверждения в тексте.</p> <p>Рассмотрите картинки и иллюстрации, найдите в тексте и составьте список слов для их описания.</p> <p>Спрогнозируйте содержание текста по ключевым словам и фразам (используется зрительная опора).</p> <p>Прочитайте текст и выпишите числительные или слова, которые начинаются с заглавных букв.</p> <p>Вместе со своим соседом по парте объясните, в связи с чем употребляются слова из полученного списка.</p> <p>Выпишите незнакомые слова/термины, значение которых вы смогли угадать, и слова/термины, которые вам не понятны.</p>	<p>Рассмотрите картинки и иллюстрации, прочитайте заголовки и составьте список идей, которые могут содержаться в тексте.</p> <p>Приготовьте задание в формате «Верно/неверно» по содержанию текста.</p> <p>Допишите по одному предложению (факту) к каждому абзацу.</p> <p>Прочитайте текст два раза, закройте книги и составьте сообщение по теме с ключевыми словами (используется зрительная опора).</p> <p>Работая в паре, составьте интервью для научно-популярной телепередачи по теме прочитанного, разыграйте его.</p> <p>Допишите продолжение текста.</p> <p>Напишите сообщение по тексту в виде журнальной статьи или подготовьте сообщение для выступления на конференции по теме прочитанного</p>

Данные виды заданий позволяют дифференцировать степень трудности при работе с текстами, отвечают уровню подготовки воспитанников, повышают их мотивацию и активность, создают благоприятные условия для формирования индивидуального стиля деятельности, позволяют при меньших затратах времени увеличить объем и улучшить качество самостоятельной работы воспитанников на уроке.

Использование разноуровневых и разнотемповых заданий обеспечивает рациональное распределение учебной нагрузки среди обучающихся, создает благоприятную психологическую атмосферу, позволяет реализовать положительные ожидания воспитанников и преодолеть разнородность.

Задачей преподавателя в данном случае является преодоление единообразия, перенос акцента с коллектива вос-

питанников на личность каждого из них с её индивидуальными возможностями и интересами, создание условий для развития познавательной активности и самостоятельности.

Таким образом составление и использование разноуровневого и разнотемпового дидактического материала к уроку является одним из эффективных способов рационального распределения учебной нагрузки. Разноуровневый подход позволяет снять многие стрессообразующие факторы учебного процесса, создать атмосферу, которая расковывает воспитанников, улучшить психологического климата на уроках. В свою очередь создание ситуации успеха для каждого ребенка, помогает ему максимально раскрыть свой потенциал и возможности. При этом учебная нагрузка распределяется рационально, учебный процесс становится более эффективным и повышается качество образования в целом.

Литература:

1. Кравченко Т. В. Технология уровневой дифференциации в личностно-ориентированном обучении математике. «Математика в школе», № 1 (2007);
2. Емелина А. В. Дифференцированный и индивидуализированный подход как основная составляющая методической базы современного урока (на примере урока русского языка) «Начальная школа», № 6 (2007);
3. Корнилаев С. В. Дифференцированный подход к организации обучения мальчиков и девочек. «Химия в школе», № 5 (2007);
4. Куценко Е. Дифференцированный подход в обучении: четыре основных принципа. Газета «Первое сентября», № 1 (2007);
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
6. Чирикova О. Л. Технология дифференцированного обучения на уроках русского языка и литературы. Биробиджан. 2009

Формирование управленческой культуры педагога образовательной организации

Юденкова Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, научный руководитель

Дёрова Екатерина Николаевна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье рассматривается управленческая культура педагога как одна из составляющих профессиональной компетентности. Дается содержательная характеристика формирования данного понятия.

Ключевые слова: управленческая культура, педагог, компоненты управленческой культуры, управленческие умения, методическая поддержка педагогов, самосовершенствование

Сложившаяся система управления образовательной организации оказывается неэффективной, так как не решает многих педагогических проблем.

В настоящее время школа имеет потребность в новом педагоге, который не только учит, но в первую очередь создает условия развития процессов самоопределения, самопознания у своих учеников, педагоге способном четко скоординировать свою работу, который кроме знаний

в области психологии, педагогики, различных методик, должен быть профессионально подготовлен к управленческой деятельности.

Успешный педагог, удовлетворённый собой и своей деятельностью, убежденный в своей личной и профессиональной компетентности, уверенный в своём успехе, оказывает позитивное воздействие на самооценку и на отношение к нему детей, членов коллектива, стимулирует

у них стремление к успехам в деятельности и в конечном итоге оказывает развивающее воздействие на их личность.

Управленческая культура педагога образовательной организации — это комплекс управленческих знаний, умений и опыта, а также профессионально значимых личностных качеств лидерской и творческой направленности. Мастерство управления состоит в умении выбирать наиболее эффективные для данного конкретного момента времени и сложившихся обстоятельств методы управленческой деятельности.

Формирование управленческой культуры педагога возможно в процессе научно-методической работы. Такая

возможность определяется потенциалом данного вида педагогической деятельности в развитии у педагога управленческих знаний и умений.

Управленческая культура педагога образовательной организации представляет собой меру и способ творческой самореализации личности в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении образовательной организацией, педагогическим коллективом, классом. В таком случае компонентами управленческой культуры являются: аксиологический, технологический и личностно-творческий (рис. 1). [1, с 102]

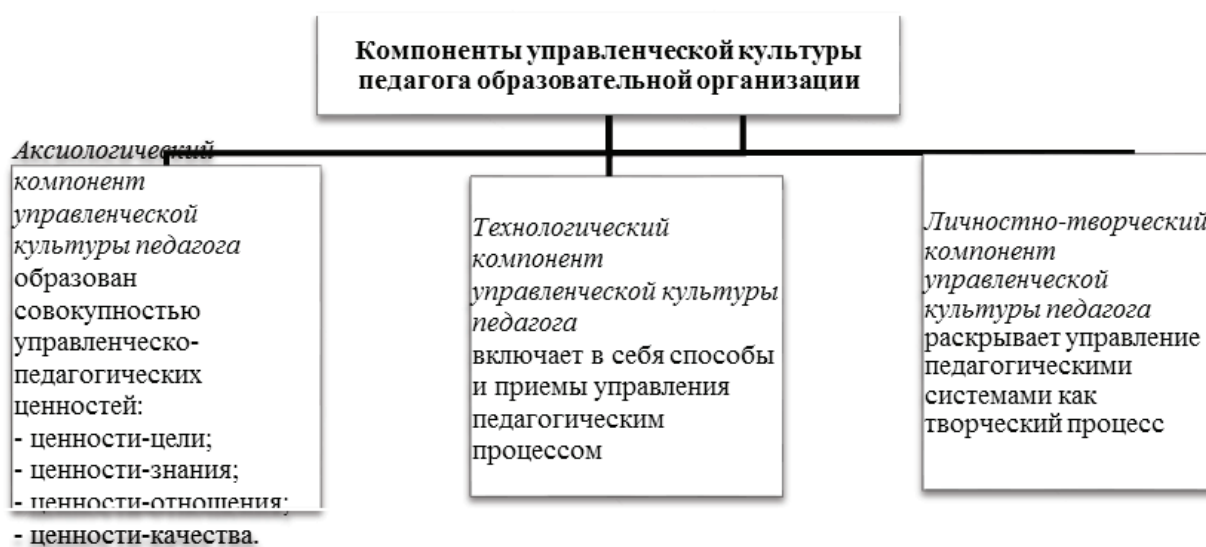


Рис. 1. Компоненты управленческой культуры педагога

На наш взгляд в управлении образовательной организацией важны последовательность действий и постепенность в решении задач. Поэтому необходимо изучать управленческую культуру педагога.

Педагогический коллектив всегда не однороден. Его изучение и анализ помогают правильно организовать условия развития управленческой культуры педагога с учетом оценки уровня готовности членов педагогического коллектива к восприятию знаний в области управления.

Создание комфортной образовательной среды саморазвития, способность раскрыть управленческий потенциал педагога предполагает поддержание руководителем образовательной организации и его заместителями таких условий, которые способствуют самореализации, культурному и духовному развитию педагога и обучающихся.

По нашему мнению, процесс развития управленческой культуры педагога будет проходить более успешно, если соблюдать следующие организационно-педагогические условия:

— Обеспечить педагога знаниями об управленческой культуре, включающими в себя особенности управления классом, школой и управление собой.

— Активное включение педагога в управленческую деятельность образовательного учреждения с учетом его возможностей.

— Стимулирование стремления педагога к освоению технологий управления, используемых в современной школе; желания изучать передовой опыт управленческой деятельности других педагогов.

Формирование управленческой культуры может быть представлено как процесс становления следующих умений: гностических, проектных, конструктивных, организационных и коммуникативных [2, с. 67].

Гностические умения составляют общие познавательные особенности, влияющие на эффективность профессиональной деятельности педагога, которая зависит от умений составлять и проверять гипотезы, обнаруживать противоречия, критически оценивать полученные результаты. Система знаний объемлет мировоззрение, общий культурный уровень и уровень специальных знаний.

К общим знаниям относятся знания и умения в области литературы и искусства, религии, права, политики, экономики и социальной жизни, широкий кругозор. Низкий уровень общих знаний приводит к одностороннему раз-

витию личности и ограничивает воспитательные возможности педагогов. К специальным относятся знания по педагогике, психологии и методике преподавания.

Составную часть педагогических гностических умений представляет деятельность по извлечению новых знаний.

Если гностические умения составляют основу деятельности педагога, то конструктивные и проектные умения способствуют повышению педагогического мастерства. Применение всех других знаний зависит от них. Реализация этих умений служит сознательной модернизации обучающих воспитательных работ как педагогического механизма.

Проектные умения представляют собой стратегическое направление педагогической деятельности и выводят имеющиеся знания и навыки на передний план, позволяют решать актуальные вопросы, учитывают планирование курса в учебном плане, определяют связь с другими предметами. Такие умения развиваются в зависимости от возраста и стажа работы.

Конструктивные умения охватывают решение тактических задач, структуризацию курса, выбор формы анализа занятий и конкретного содержания по разным разделам. В опыте работы каждого педагога встречается конструктивизация образовательного и воспитательного процесса.

Организаторские умения не только служат организации процесса обучения, но и играют значительную роль в построении деятельности педагога. Установлено, что, в отличие от гностических и конструктивных, организаторские умения с возрастом ослабевают.

Эффективность общения педагога с обучающимися и коллегами зависит от развития коммуникативных умений (способностей) и компетентности общения. Общение не ограничивается передачей знаний, оно придает образовательному процессу эмоциональность, создает у обучающихся заинтересованность и желание взаимодействия. Общение в том числе является важным условием формирования управленческой культуры педагогов. Педагоги, носители научной информации должны выступать передатчиками данной информации другим. Педагоги, выступая организаторами умений обучающихся, должны побуждать их к самостоятельному научному творчеству [3, с. 54].

В формировании управленческих умений педагогов на уровне соуправления большую роль играют такие организационные формы, как научно-методический совет, тематический педагогический совет, методическое объединение, психолого-педагогический консилиум, научно-практические лаборатории, проводившиеся с исполь-

зованием таких интерактивных методов обучения, как коллективное творческое дело, круглый стол, ролевые, имитационные и обучающие игры, презентации, метод анализа конкретных ситуаций.

Закрепление и систематизация знаний, умений и опыта по усвоению содержания управленческой культуры педагога происходит с использованием таких организационных форм, как научно-практическая конференция, итоговый проблемно-стратегический педсовет, где в форме научных сообщений сообщаются основные результаты формирования и освоения этой личностной и индивидуальной характеристики педагога как субъекта процесса управления. В целом использование интерактивных форм организации учебной деятельности можно рассматривать как эффективное средство формирования управленческой культуры педагога.

Таким образом, формирование управленческой культуры у педагогов тесно сопряжено с непрерывным повышением уровня педагогического мастерства, самосовершенствования профессионального мастерства педагога.

Работа в данном направлении должна осуществляться на протяжении всего периода профессиональной педагогической деятельности педагога в образовательной организации.

Иными словами, педагог должен обладать высоким управленческим потенциалом. Ему надо быть лидером в полном смысле этого слова: уметь общаться, побуждать обучающихся к творческой деятельности; отмечать и оценивать каждое достижение ребенка; находить выход из конфликтных ситуаций, быть предельно объективным независимо от своих симпатий; уметь подчиняться и соблюдать субординацию; искусно вести деловые переговоры.

Основываясь на свой опыт работы, мы можем педагогу образовательной организации для дальнейшей успешной его работы дать следующие рекомендации:

- не делайте все самостоятельно;
- не считайте себя лучше других;
- не беритесь за все дела сразу;
- не переносите на завтра то, что можно сделать сегодня;
- не перекладывайте собственные упущения в работе на других.

Педагог — это не только должность, но и образ мышления, деятельности, жизни. Педагог — творец образовательной деятельности. Он не ждет, когда кто-то создаст ему благоприятные условия для его деятельности, а создает эти условия сам. Никакая выгода не стоит того, чтобы добиваться ее любой ценой.

Литература:

1. Слостенин В. А. и др. Педагогика // М.: Академия, 2007
2. Капустин И. П., Третьяков П. И., Шамова Т. И. Управление образовательными системами // М.: Владос. — 2002 — С. 200—319.

3. Тамарская, Н. В. Системный подход в формировании управленческой культуры педагога в процессе непрерывного образования Н. В. Тамарская // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: научный журнал. — Калининград, 2014 — № 4. — С. 48–63.

Армянская национальная борьба «кох» как спортивно-культурное явление и эффективное средство формирования личности (на примере Джавахского региона)

Юзбашян Хачатур Георгиевич, методист
Молодежный спортивно-культурный союз «Джавахака» (г. Иваново)

В статье рассматриваются актуальные вопросы педагогики танцоров-борцов во взаимосвязи с особенностями танцевально-борцовской деятельности. Задачей данного исследования обоснование определенных педагогических, психологических, исторических аспектов национального спорта для эффективного спортивного процесса и выступлений на турнирах. В статье показана специфика борцовского спорта, в частности, армянской борьбы «Кох» как эффективного вида спорта.

Ключевые слова: «Кох», борьба, подготовка, танцы, культура, педагогическая, национальная, армянская.

The Armenian national wrestling «kokh» as a sport-cultural phenomenon and an effective means of person formation (by the example of Javakheti region)

Yuzbashyan Kh. G.

The actual issues of the dancer-wrestlers pedagogy correlated with peculiarities of dancing-wrestling activity are considered in the article. The grounding of certain pedagogical, psychological, historical aspects of the national wrestling sport for effective sporting process and competition performance has become the task of the present study. Specific nature of the wrestling sport, particularly of «Kokh» Armenian Wrestling, as an effective type of sport, is shown in the article. The results of fundamental studies of history and ethnic pedagogy of cultural-sport activity are presented.

Keywords: «Kokh», wrestling, training, dances, culture, pedagogical, national, Armenian.

Введение. Мы считаем, что в настоящий период в условиях фактических внешних и внутренних вызовов более, чем актуальны проблемы нравственно-психологического, физического и интеллектуального воспитания населения. Все это в концентрированном виде представлено в армянской борьбе «Кох» [8].

Достижения педагогической науки имеют несомненную практическую ценность для различных видов спортивной деятельности. Педагогика спорта изучает национальную борьбу «Кох», педагогико-психологические закономерности деятельности танцоров-борцов и тренеров для достижения результативности соревнований и оптимизации подготовки к ним. Другие, не менее важные задачи педагогики спорта — профессиональная ориентация детей и молодежи, поддержка танцоров-борцов в кризисные периоды жизни, формирование способности самоорганизации жизнедеятельности и т.д.

Педагогическая наука, таким образом усиливает развивающий эффект физической культуры в целом и армянской борьбы «Кох» в частности.

Согласно закону РА от 2003 года «О физической культуре и спорте в центре внимания — воспитание личности, формирование всесторонне развитого и физически здорового человека с высоким уровнем физической культуры. Армянская борьба «Кох» на уровне массового спорта и спорта высших достижений выполняет эту важную социальную задачу.

Национальная борьба «Кох» в регионе Джавахети в настоящее время пользуется большой популярностью среди всех возрастных категорий. Армянская борьба «Кох» является очень зрелищным, ярким и красивым. Это взаимосвязь спорта и искусства. Однако за видимой легкостью скрываются годы упорных тренировок, нескольких пар стертых до дыр борцовской обуви, огромное

умственное, физическое, педагогико-психологическое напряжение. Армянская борьба «Кох» относится к сложновыносливым видам спорта, что означает постоянное усложнение поединков борцов. К примеру, международных видов борьбы. Это сравнение сложности, точности, качества и эстетичности действий борьбы борцами. От борцов требуется не только подготовленность в моторике борьбы, но и знание о физической подготовке и психологии соперника. Как известно, существуют две основные разновидности армянской борьбы «Кох», это Восточно-армянская и Западно-армянская борьба, которые существенно отличаются по правилам, характеру, требованиям к борцовской форме-одежде. Борцы проходят через танец-разминку до состязания. Своеобразная флейта — «Циранапох» и небольшой барабан «копал-доли» под темпераментную мелодию, под звуки которой в старину ходили в бой армянские воины. Армянские борцы, показавшие темпераментную национальную борьбу «Кох», где победитель в случае красивого «чистого» выигрыша по требованию зрителей и судей должен исполнить специальный трехминутный танец почета [5]. Финалист чемпионата в среднем за десять поединков выполняет 33 приема. Для успешного состязания борцы должны демонстрировать высокий уровень физической, психологической и технико-тактической подготовки.

Цель исследования. Задача данного исследования — обозначить основные педагогические, психологические, исторические аспекты национальной борьбы «Кох» для эффективного решения задач культурно-спортивной деятельности, связанных с тренировочным процессом и выступлением на соревнованиях.

В работах Б.А. Вяткина, Р.М. Загайнова, П.А. Рудика и других, обоснованы фундаментальные положения о психологической структуре и содержании различных видов спортивной деятельности, о методах психологической подготовки с учетом специфики спортивных соревнований. Однако система психологического обеспечения для армянской национальной борьбы «Кох» ещё полностью не сложилась.

Исходя из психологической структуры спортивной деятельности по А.В. Родионову [6], её существенными элементами являются объективные и субъективные условия. Объективные условия спортивной деятельности — это особенности тренировки, внешней среды и соревнования. К субъективным условиям относятся: особенности мотивации, особенности свойств личности и психических процессов. Рассмотрим субъективные и объективные условия культурно-спортивной деятельности.

Особенности тренировки армянской национальной борьбы «Кох» заключается в значительном разнообразии ее видов и форм: физической; хореографической; акробатической; психофизиологической, например, на тренировку вестибулярного аппарата (без хорошо натренированного вестибулярного аппарата почти невозможно); психомоторной (отработка всех элементов и их

связок в ритме определенного танца); психологической. Танцоры-борцы проводят тренировку, в том числе самостоятельно (индивидуально или в паре), под руководством тренера (специалистов — хореографа, борца, спортивного психолога, спортивного врача), а также в группе.

Особенности внешней среды — это целостная ситуация на разных соревнованиях, куда входят состояние место (размер, качество борцовского ковра), санитарно-гигиенические нормы (зачастую соревнования проходят в помещениях, не оснащенных современной системой вентиляции воздуха, с высокими показателями громкости звука); дистанция, отделяющая борцов от болельщиков и судей (в большинстве залов это небольшая дистанция); специфическая система судейства. Особенности соревнований состоят в факторе неопределенности, т.е. музыкального сопровождения в состязании, соотношении «сильных» — «слабых» соперников. Складываются уникальные соревновательные ситуации в каждом поединке и на соревнованиях в целом. Таким образом, в армянской национальной борьбе «Кох» существуют объективные условия для формирования у танцоров-борцов психологических качеств, необходимых для успешности именно в данном виде спорта. Важной характеристикой культурно-спортивной деятельности является потребность в достижении цели, в мотивации достижения. Мотивация в состязании связана с психическим напряжением, которого танцор-борец не стремится избежать (по сравнению с большинством других видов деятельности) а наоборот, видит в нем положительную сторону соревновательной борьбы. В целом спортивная деятельность постоянно протекает на фоне выраженной соревновательной установки активного состояния, проявляющегося в желании и готовности танцора-борца соревноваться, в стремлении не только самому процессу соревнования, но и достижению победы [2,3,4].

В структуре мотивации танцоров-борцов имеют место все перечисленные виды мотивов: нравственные, достижения успеха, ответственности, престижа. Есть и специфические, эстетические самовыражения, художественного воплощения демонстрируемых в танце — состязательных образов.

Особую роль в деятельности и поведении танцора-борца играют нравственные мотивы, характеризующие направленность его личности. Благодаря нравственной направленности личности, отношение спортсмена к тренировочным занятиям и участию в соревнованиях формируется как отношение к деятельности общественного характера. Такое отношение вызывает у танцора-борца чувство ответственности и долга перед спортивным коллективом. Общественную заинтересованность результатами деятельности, способствует реализации его творческо-умственных возможностей. Для армянской национальной борьбы «Кох» немало важно интенсивность и стабильность значимой мотивации, оптимальность

уровня притязаний и адекватность его изменения по отношению к успехам и неудачам, серьезное отношение к тренировке и повышению спортивного мастерства, высокий уровень коллективной и личной ответственности танцоров-борцов.

По мнению А.В. Родионова [6], для спортсменов характерны, кроме отдельных свойств личности, соотношения личностных свойств. Наиболее существенным из них являются:

1. Преобладание волевых качеств, мобилизующих спортсмена на преодоление возникающих препятствий и трудностей, над тревожностью и неуверенностью в себе;

2. Преобладание психической устойчивости самоконтроля над эмоциональной возбудимостью.

Личностные качества танцоров-борцов — решительность, смелость, ответственность, уверенность в себе, в завтрашнем дне, тренере, дисциплинированность, стремление к успеху. Для достижения успеха, танцор-борец должен обладать такими психологическими качествами, как «чувство ритма», хорошая двигательная память, развитое переключение внимания, сформированный социальный интеллект, точная пространственно-временная ориентировка, оперативное мышление, высокая психофизиологическая готовность перед выходом на ковер и так далее.

В армянской национальной борьбе «Кох» эффективность деятельности непосредственно зависит от уровня развития психомоторных, сенсомоторных качеств, психической (эмоциональной) устойчивости, способности к саморегуляции на произвольном и произвольном уровнях. Для танцоров-борцов важна способность сохранять отчетливое восприятие различных компонентов движения при высоких нагрузках. Способность танцоров-борцов к саморегуляции на произвольном и произвольном уровнях непосредственно перед состязанием — необходимое условие успешного выступления.

Непроизвольная регуляция предстартового состояния осуществляется путем реализации определенных программ, в процессе подготовки. Сознательная регуляция предстартового состояния основана на выработанном умении танцора-борца контролировать его проявления и причины, целенаправленно создавать образы — представления, концентрировать и переключать внимание на любые объекты, отвлекаться от воздействия отрицательных психогенных факторов и раздражителей, использовать словесные формулировки и специальные приемы для воздействия на состояние мышц, вегетативные функции и эмоциональное возбуждение. Дифференцированы роли и функциональные обязанности танцоров-борцов в тренировке и соревнованиях. Чем больше интеллектуальная согласованность в спортивном коллективе, тем более он надежен.

Интерпретация фактов результаты исследования. Детальное исследование приводит к выводу, что эстетические отношения к различным моментам и сторонам физической культуры (творчества; духовный облик

спортсмена; спортивная борьба; техника и тактика; общение с природой; красота телосложения; выразительность движений; здоровье и т.д.) очень специфичны [9, с. 12].

Атлетические виды спорта (футбол, хоккей, бокс, борьба, штанга и т.д.) — неотъемлемая сторона физического и эстетического воспитания юношества [9, с. 15].

Участие человека в спортивных состязаниях неразрывно связано с активным проявлением всех черт его характера [7, с. 10].

Начиная с 2008 г. по настоящее время, мы проводим разные виды исследований, в том числе в национальном архиве, в национальной библиотеке, в фундаментальной библиотеке академии наук Республики Армении, в институте Древней рукописи хранилище Армении (Матена-даран).

В 2015 году было проведено исследование в РФ в Ростовской области, в частности Мясникийском районе, где, начиная 1779 года, обосновались, и до сих пор проживает 90% армянского населения, которые приехали из Крымского полуострова.

Мы провели социологический опрос в Джавахском регионе, где каким-то образом сохранилось выше сказанное спортивно-культурное национальное явление. Нашей главной целью до сегодняшнего дня было восстановление коллективной памяти армянского народа по теме данного исследования.

Приведем один ключевой факт: 416 респондентов на прямой вопрос, в чём причина забвения армянской национальной борьбы «Кох» ответили следующим образом.

40% — безразличие вышестоящего руководства Республики Армении;

15,9% — отсутствие внимания меценатов;

13,7% — отсутствие пропагандистской работы;

12,4% — социально-экономическая ситуация;

8,3% — затруднялись ответить на поставленный вопрос;

6,8% — свидетельствует об отсутствии потребности национальной борьбы у армянского народа;

2,9% — об отсутствии соответствующих специалистов.

Проведенные многолетние исследования позволяют сформулировать следующие концептуальные положения, обеспечивающие формирование личности танцора-борца средством армянской национальной борьбы «Кох»:

1. Потенциал армянской национальной борьбы «Кох», в процессе воспитания и самовоспитания учебно-тренировочных занятий складывается из комплекса интеллектуальных, нравственных, психологических и физических качеств, способностей и свойств молодого человека, приобретенных им посредством регулярного освоения ценностей непрофессионального образования, состязательной деятельности, физической рекреации и двигательной реабилитации.

2. Разработка альтернативных программ различных видов состязаний, ориентированных на создание наиболее

благоприятных возможностей для успешного достижения личностных целей и мотивов, потребностей и интересов становления и дальнейшего развития потенциала танцоров-борцов армянской национальной борьбы «Кох».

3. Приоритетным фактором танцоров-борцов должна стать сформированная потребностно-мотивационная сфера личности в освоении ценностей избранного вида единоборств.

4. Потребности танцоров-борцов в освоении ценностей должны стимулироваться чувством удовлетворения от избранной методики, успехами в росте своих физических возможностей, повышением уровня общей и умственной работоспособности. В этих условиях вырабатываются умения управлять своим физическим и эмоциональным состоянием в условиях учебно-тренировочной и других общественно значимых видах жизнедеятельности.

5. В альтернативных учебно-тренировочных программах по различным видам методики должен быть заложен принцип разнообразной тренировки — специально организованный процесс реализации физических нагрузок, предъявляемых к организму особенно молодежи в определенных спецификой тренировки средствах, методах, формах, объемах и т.д., соответствующих состоянию здоровья организма, физической и функциональной подготовленности, личным мотивам и интересам танцоров-борцов.

6. Наиболее перспективным направлением в совершенствовании организации физического воспитания является его традиционализация с одной стороны и либерализация с другой, предусматривающая свободу личности в выборе видов единоборств, эффективных средств, методов проведения — тренировочных занятий.

7. Главными условиями функционирования педагогической системы являются научно-методическое, организационное, информационно-образовательное, пропагандистское, материально-техническое, кадровое, финансовое и правовое обеспечение процесса физического и эстетического воспитания танцоров-борцов.

Мы провели в 2016 году повторный опрос в Джавахетском регионе среди жителей армянской национальности и, получив результаты, пришли к следующим выводам:

Для успешных танцоров-борцов характерны мотивы эстетического самовыражения, художественного воплощения демонстрируемых стрессоустойчивость в условиях

неопределенности соревновательной ситуации и недостаточной объективности судейства, социально-психологическая сплоченность.

Заключение. На протяжении своей многовековой истории, армянский народ создал самобытную национальную систему физического воспитания, элементы которой в различных стадиях своего развития продолжали сохраняться в бытие народа вплоть до наших дней [1].

Система физического воспитания армянского народа включала национальные виды спорта такие как, борьба, конный спорт, стрельба и атлетические упражнения.

В идейной основе народной системы лежит опыт, мудрость и философия армянского народа о физическом развитии и здоровом человеке общины.

Следовательно, исходя из вышесказанного, мы предлагаем следующие практические предложения:

1. Организация подготовки тренерских и судейских кадров по армянской национальной борьбе «Кох» путем проведения сборов и семинаров.

2. Введение армянской народно-национальной борьбы «Кох» в учебный план армянского государственного института физической культуры.

3. Введение армянской народно-национальной борьбы «Кох» в программу всеармянских игр, спартакиад.

4. Введение армянской народно-национальной борьбы «Кох» в учебный план армянской основной школы, как обязательный учебный предмет для мальчиков, а для девочек по желанию.

5. Создать документальный кинофильм по основным разновидностям армянской национальной борьбы «Кох».

6. Выпуск учебно-тренировочной программы и учебно-методических пособий для проведения занятий по основным (западно-армянской и восточно-армянской) разновидностям армянской национальной борьбы «Кох».

Примечание: со стороны автора данной статьи в этом году напечатана экспериментальная учебно-тренировочная программа по основным разновидностям армянской национальной борьбы «Кох» (на примере Джавахетского региона). Это программа является первым подобным изданием, сочетающий в себе теоретический и практический международный опыт. Исходя из полученных данных исследований, мы считаем необходимым и далее проводить разнообразные исследовательские работы на пространстве бывшего Советского Союза и за его пределами, связанной с данной тематикой.

Литература:

1. Бутаев Г. А. Физическая культура армянского народа XIX веке и в начале XX века (1827—1920). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ереван. 1963. 234с.
2. Вяткин Б. А. Управление психическим стрессам в спортивных соревнованиях. Москва. ФИС. 1981. 112с.
3. Генов Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. Москва. ФИС. 1971. 244 с.
4. Гогунев Е. Н. Мартянов Борис Иванович. Психология физического воспитания и спорта. Москва. Изд.: Академия. 2000. 288 с.
5. Лукашев М. Н. Родословная самбо. Москва. ФИС. 1986. 158 с.
6. Родионов А. В. Практическая психология физической культуры и спорта. Махачкала. Изд.: Юпитер. 2002. 386 с.

7. Родионов А. П. Спорт как средство эстетического воспитания. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Москва, 1965. 19 с.
8. Туманян Г. С. Армянская спортивная борьба. Диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ереван, 1956. 373 с.
9. Френкин А. А. Гармоническое развитие личности и единство эстетического воспитания с физическим. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата философских наук. Москва, 1961. 16 с.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кошербаева А. Н.
Кузьмина В. М.
Курпаяниди К. И.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.
Яхина А. С.
Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Кошербаева А. Н. (Казахстан)
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)
Куташов В. А. (Россия)
Кыят Эмине Лейла (Турция)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Федорова М. С. (Россия)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)
Шуклина З. Н. (Россия)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.**Ответственный редактор:** Осянина Е. И.**Художник:** Шишков Е. А.**Верстка:** Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:**почтовый:** 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;**фактический:** 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 13.12.2017. Тираж 500 экз.

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