

НАУКА И СОЦИУМ

МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

(Новосибирск, 21 ноября 2017 г.)

Новосибирск
2017

УДК
37.0(063)+376(063)+159.9(063)+61(063)+(063)
ББК 74.0я43+74.5я43+88я43+5я43+87.3я43
НЗ4

Рекомендовано научно-
методическим советом ЧУДПО
СИППИСР

Редакционная коллегия:

Сорокина Елена Львовна, канд. пед. наук (отв. редактор)

Елинская Янина Алексеевна, директор ЧУДПО СИППИСР

Кузь Наталья Александровна, канд. пед. наук

Пискун Ольга Юрьевна, канд. психол. наук

Макарихина Инна Михайловна, канд. пед. наук, PhD (переводчик)

Одинокова Наталья Александровна, зам. директора по учебно-методической работе

Новоселова Анна Сергеевна, специалист по научно-исследовательской работе ЧУДПО
СИППИСР (технический редактор)

Наука и социум: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 21 ноября 2017 г. / отв. ред. Е.Л. Сорокина – Новосибирск: Изд-во ЧУДПО СИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, 2017. – 124 с.

ISBN 978-5-9500955-0-4

Данная книга является сборником материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Конференция организована и проведена ЧУДПО СИППИСР. В сборнике представлены теоретические и практические материалы, отражающие актуальные проблемы и перспективы развития науки.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имён, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Материалы представлены в авторской редакции.

УДК37.0(063)+376(063)+159.9(063)
+61(063)+(063)

ББК 74.0я43+74.5я43+88я43+5я43+87.3я43

ISBN 978-5-9500955-0-4

© ЧУДПО СИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ ПРАКТИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ,
2017

© Группа авторов, 2017

СОДЕРЖАНИЕ
НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА

| | |
|--|----|
| Байбулатова А.Н. ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ГАРАНТИЙ ДЕТЕЙ – ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОВЗ В МБДОУ «ДС «НЕПОСЕДЫ» | 5 |
| Бекетова Е.С. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА | 10 |
| Калашникова С.С. МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ АКТИВНОСТИ И ИНИЦИАТИВЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА | 14 |
| Ксензова М.Р. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 18 |
| Кочергина Н.В. СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ КГБПОУ «РУБЦОВСКИЙ МЕДИЦИНСКИЙ КОЛЛЕДЖ» | 24 |
| Краснобаева В.П. РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ | 29 |
| Макарихина И.М., Раисова А.Б. ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ИДЕАЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ | 36 |
| Мезенцева А.Э. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ОБРАЗ И МЫСЛЬ» В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ФГОС НОО | 39 |
| Одинокова Н.А. ВЛАДЕНИЕ НАВЫКАМИ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ – КЛЮЧ К УСПЕХУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЕ | 42 |
| Раисова А.Б., Макарихина И.М. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ | 47 |
| Самсонова С.Н. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЮ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ДОО | 53 |
| Сорокина Е.Л., Елинская Я.А. АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ПЕДАГОГА | 56 |
| Щинова Н.А. ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ВЕЧЕРНЕЙ (СМЕННОЙ) ШКОЛЕ | 59 |
| МЕДИЦИНА И ЗДРАВООХРАНЕНИЕ | |
| Борисенко Б.Г., Борисенко А.Б. АВТОМАТИЗИРОВАННОЕ СОЗДАНИЕ РАСШИРЕННОГО ЗАКЛЮЧЕНИЯ ПО ЭХОКГ | 63 |
| Новиков Я.С., Воногель В.Г. КЛИНИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ НАРУШЕНИЯ ОБЩЕЙ МИКРОЦИРКУЛЯЦИИ ОРГАНИЗМА В ПАТОГЕНЕЗЕ ДИСКОВЕННЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ ПОЗВОНОЧНИКА | 67 |
| Соловьёва Е.Р. ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ДИАГНОСТИКЕ | 73 |

| | |
|---|-----|
| ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО | |
| Бутина Е.А. ПОНЯТИЕ «ФИЛОСОФИЯ ЛИТЕРАТУРЫ» В РУССКОЙ МЫСЛИ НАЧАЛА XX ВЕКА | 76 |
| ПСИХОЛОГИЯ | |
| Косточкина Н.В. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНАЯ ТЕРАПИЯ ПРИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВАХ ЛИЧНОСТИ | 81 |
| Куренков С.В. ГИПНОТЕРАПИЯ С ПАЛЛИАТИВНЫМИ ПАЦИЕНТАМИ | 83 |
| Рябиченко Я.В. ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ | 90 |
| Снегова Е.С. К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВГСХА | 93 |
| ИСТОРИЯ. ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ | |
| Львова Ю.М. ИСТОРИЯ ХОЛОКОСТА В НЕВЕЛЕ | 97 |
| ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ | |
| Малых Ю.В., Широкова Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ | 102 |
| ФИЛОСОФИЯ | |
| Ермакова М.С. КОНЦЕПТЫ ИСТИНА И СПРАВЕДЛИВЬСТЬ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИХ И КОГНИТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ | 106 |
| Пономаренко Н.В. МЕТАФИЗИЧЕСКАЯ ЭТИКА СПИНОЗЫ | 111 |
| ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ | |
| Дьячкова М.А., Сорокина Е.Л. КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ТЕХНИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЛАВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВАТЕРПОЛИСТОК 17-19 ЛЕТ | 117 |
| Сорокина Е.Л., Бабенко М.А., Назарова Н.И. АНАЛИЗ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА ОСНОВНОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП | 120 |

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ГАРАНТИЙ ДЕТЕЙ – ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОВЗ В МБДОУ «ДС «НЕПОСЕДЫ»

Байбулатова Анфиса Нурисламовна.

г. Муравленко, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «ДС «Непоседы», учитель-дефектолог, anfisa0303@yandex.ru.

Аннотация. Статья посвящена обеспечению социальных гарантий детей-инвалидов и детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении. Описаны формы и направления сопровождения детей с ОВЗ в условиях комплексной коррекции отклонений в развитии; оказание воспитанникам квалифицированной помощи в освоении программы дошкольного образования с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей на основе организации разнообразных видов детской деятельности.

Ключевые слова: дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), социальные гарантии, помощь, индивидуальный образовательный маршрут.

SOCIAL GUARANTEE SUPPORT OF CHILDREN WITH DISAVILITIES IN MVBDOU «ShC «NEPOSEDI»

Baybulatova Anfisa.

Muravlenko, Municipal budget preschool educational institution "ScC "Neposedy", teacher-defectologist, anfisa0303@yandex.ru.

Abstract. The article is devoted to social security of disabled children and children with disabilities in preschool educational institution. The forms and directions of children with disabilities support in integrated correction of deviations in development; provision to pupils of skilled assistance in the development programs of preschool education taking into account age, individual differences and special educational needs based on the various types of children's activities were described in the articles.

Key words: disabled children, children with disabilities (CWD), social security, assistance, individual educational route.

На современном этапе развития образования в соответствии с законом "Об образовании в Российской Федерации" особое внимание уделяется реализации прав на образование детей с ограниченными возможностями психического и/или физического здоровья. Важно обеспечить равноправное включение развивающегося ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья, во все возможные и необходимые сферы жизни социума.

Проблема сопровождения детей с ОВЗ в образовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода. Дети данной категории могут

реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного процесса воспитания и обучения, удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их развития.

На основании статьи 79 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017) детям с ОВЗ, посещающим дошкольное образовательное учреждение, предоставляются необходимые реабилитационные меры, и создаются необходимые условия при организации воспитательно-образовательного процесса.

В учреждении сопровождение детей «особой заботы» реализуется в соответствии с перечнем необходимой документации индивидуального коррекционно-развивающего сопровождения воспитанников категории «ребенок-инвалид»:

- ИПРА (индивидуальная программа реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемая Федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы);
- индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);
- план мероприятий индивидуального медико-социально-психолого-педагогического сопровождения воспитанника категории «ребенок-инвалид»;
- индивидуальная карта развития воспитанника категории «ребенок-инвалид».

На основании рекомендации по условиям обучения (заключение ИПРА) воспитанники с ОВЗ и дети-инвалиды посещают группы как компенсирующей, так и общеразвивающей направленности. В целях обеспечения усвоения основной общеобразовательной программы и социализации воспитанника в образовательной организации разрабатывается индивидуальный маршрут развития ребенка с ОВЗ и план мероприятий индивидуального медико-социально-психолого-педагогического сопровождения воспитанника категории «ребенок-инвалид» (таблица 1).

В штатном расписании учреждения имеются специалисты, обеспечивающие сопровождение детей-инвалидов и детей с ОВЗ: учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, медицинская сестра (медицинский персонал осуществляет деятельность согласно договору с лечебным учреждением).

Содержание комплексной коррекционно-развивающей работы специалистов направлено на обеспечение возможной коррекции недостатков в развитии детей, оказание помощи детям с ОВЗ в освоении общеобразовательной программы.

Оценка индивидуального развития детей производится учителем-дефектологом в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанные с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования) и фиксируются в индивидуальной карте развития воспитанника.

Таблица – 1. Медико-социально-психолого-педагогическая помощь, оказываемая специалистами и педагогами в образовательной организации (на основании заключения ИПРА).

| Ответственный специалист | Наименование мероприятий |
|-----------------------------------|--|
| Социальный педагог | – организация и проведение контроля соблюдения прав ребенка-инвалида в образовательной организации, соблюдение рамок инклюзивного образования ребенка в соответствии с законодательством РФ, гарантирующее равные условия воспитания и обучения. |
| Педагог-психолог | – обеспечение выполнения адаптационных мероприятий, направленных на профилактику дезадаптации к условиям образовательной организации; – консультирование родителей по вопросам воспитания и обучения ребенка с ОВЗ в период адаптации. |
| Учитель-логопед | – организация и проведение коррекционно-развивающей деятельности направленной на речевое развитие (коррекция выявленных нарушений речи). |
| Учитель-дефектолог | – обеспечение индивидуального коррекционно-развивающего сопровождения воспитанника с ОВЗ, с учетом особенностей психофизического развития ребенка; – взаимодействие с родителями (законными представителями) в целях повышения психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и обучения ребенка с ОВЗ, привлечение семьи к процессу коррекционно-развивающей работы. |
| Музыкальный руководитель | – создание условий для социализации воспитанника в образовательной организации через художественно-эстетическое развитие, формирование творческих способностей с учетом особенностей развития. |
| Инструктор по физической культуре | – осуществление медицинского контроля организации психофизического воспитания, выполнение закаливающих мероприятий, гигиенического воспитания, соблюдения требований к режиму дня и непосредственно-образовательной деятельности; – выполнение рекомендаций и назначений врача (указаны в медицинской документации Форма № 026/у-2000, стр. 23); – выполнение рекомендаций специалистов по сопровождению ребенка-инвалида. |
| Медицинская сестра | – создание оптимальных условий в процессе воспитательно-образовательной деятельности для обеспечения усвоения образовательной программы в соответствии с индивидуальным маршрутом развития ребенка. |
| Воспитатель | – выполнение рекомендаций специалистов по сопровождению ребенка-инвалида. |

Оценка индивидуального развития детей производится учителем-дефектологом в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального

развития детей дошкольного возраста, связанные с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования) и фиксируются в индивидуальной карте развития воспитанника.

В целях эффективной организации образовательного процесса, обеспечения равных условий воспитания и обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья, образование детей-инвалидов и детей с ОВЗ осуществляется в соответствии с адаптированными образовательными программами дошкольного учреждения с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития и возможностей воспитанников.

Одним из важнейших направлений в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья является консультативная и просветительская деятельность в отношении родителей. Она проводится индивидуально по результатам диагностики и по усвоению детьми задач образовательных областей.

Цель взаимодействия детского сада с семьёй – создание необходимых условий для развития ответственных и взаимозависимых отношений с семьями воспитанников, обеспечивающих целостное развитие личности ребёнка, компетентности его родителей, заключающейся в способности разрешать разные типы социально-педагогических ситуаций, связанных с воспитанием ребёнка.

Взаимодействие с семьёй построено на основе гуманно-личностного подхода, согласно которому признаётся право родителей на уважение, понимание, участие в жизни детского сада.

Задачи взаимодействия детского сада с семьёй:

1. Изучение отношения педагогов и родителей к различным вопросам воспитания, обучения, развития детей, условий организации разнообразной деятельности в детском саду и семье.
2. Знакомство педагогов и родителей с лучшим опытом воспитания детей дошкольного возраста в детском саду и семье, раскрывающим средства, формы и методы развития интегративных качеств ребёнка, а также знакомство с трудностями, возникающими в семейном и общественном воспитании дошкольников.
3. Информирование об актуальных задачах воспитания и обучения детей на разных возрастных этапах их развития и о возможностях детского сада и семьи;
4. Создание в детском саду условий для разнообразного по содержанию и формам сотрудничества, способствующего развитию конструктивного взаимодействия педагогов и родителей с детьми, возникновению чувства единения, радости, гордости за полученные результаты.
5. Привлечение семей воспитанников к участию в совместных с педагогами мероприятиях, организуемых в детском саду, городе.
6. Поощрение родителей за внимательное отношение к разнообразным стремлениям и потребностям ребёнка и создание необходимых условий для их удовлетворения в семье.

Консультативная работа включает:

- выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, единых для всех участников воспитательно-образовательного процесса;
- консультирование специалистами педагогов по выбору индивидуально-ориентированных методов и приёмов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приёмов коррекционного обучения и воспитания ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Информационно-просветительская работа предусматривает:

- информационную поддержку образовательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями, их родителей (законных представителей), педагогических работников;
- различные формы просветительской деятельности: беседы, индивидуальные консультации (в том числе на дому, онлайн с помощью скайп-связи), групповые и подгрупповые консультации, информационные стенды (в том числе с использованием мультимедийного оборудования), печатные издания (буклеты, памятки, газеты), статьи на официальном сайте дошкольного учреждения, направленные на разъяснение участникам образовательного процесса – родителям и педагогическим работникам – вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- проведение тематических выступлений на родительских собраниях, обучающих семинаров-практикумов для педагогов и родителей по разъяснению индивидуальных особенностей различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Участие в различных видах творческих конкурсов является необходимой частью социализации и самоутверждения детей с ограниченными возможностями. Организация и участие детей-инвалидов и детей с ОВЗ в детских творческих конкурсах муниципального, всероссийского, международного уровня в течение учебного года осуществляется на постоянной основе. В результате дети с ОВЗ, расширяя свои возможности, становятся более успешными в социально-коммуникативной деятельности, а родители отмечают повышение самооценки детей и с оптимизмом смотрят в будущее.

Таким образом, в дошкольном образовательном учреждении «Детский сад «Непоседы» созданы оптимальные условия, в максимальной степени способствующие получению образования и воспитания, направленного на оказание ранней коррекционной помощи и социальной адаптации воспитанников с ОВЗ.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Бекетова Елизавета Сергеевна.

г. Новосибирск, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», кафедра коррекционной педагогики и психологии, студентка, liza001@list.ru.

Аннотация. Проблема формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушением слуха является актуальным вопросом в области педагогической деятельности. Так как речь у детей с нарушением слуха самостоятельно не формируется, соответственно, общение таким детям недоступно без должного обучения. В данной статье рассматриваются подходы к проблеме формирования коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха, описанные выдающимися педагогами.

Ключевые слова: сурдопедагогика, коммуникативные навыки, дети с нарушением слуха.

WAYS OF COMMUNICATIVE SKILLS FORMING OF CHILDREN WITH HEARING VIOLATION

Beketova Elizaveta.

Novosibirsk, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Novosibirsk State Pedagogical University", Department of Correctional Pedagogy and Psychology, student, liza001@list.ru.

Abstract. The problem of communication skills forming in pre-school children with hearing impairment is a topical issue in the field of pedagogical activity. As far as children's speech with hearing impairment can not be formed independently, so children's communication is not available without proper training. Approaches to the problem of communication skills formation in children with hearing impairment, described by outstanding teachers are examined in this article.

Key words: surdopedagogy, communication skills, children with hearing impairment.

Проблемой формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, Г.Л. Выгодская, Р. Е., Т.В. Розанова, Л.И. Тигранова, Н.А. Рау, Е.Ф. Рау, Н.И. Белова, Э.И. Леонгард, А.Д. Салахова, Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымская, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Б.Д. Корсунская, Л.П. Носкова и другие.

Подходом к решению проблемы развития коммуникативных навыков, формирования коммуникативной компетентности занимался Л.С. Выготский, рассматривая общение в качестве главного условия личностного развития и воспитания детей.

Г.Л. Выгодская утверждала, что формирование коммуникативных навыков детей является одной из главных задач дошкольного образования, так как качество и результативность процесса общения зависит в большей степени от уровня коммуникативных навыков субъектов общения [4, с. 64–67].

Коммуникативные навыки – это умение взаимодействовать с иными людьми, правильно интерпретируя получаемую информацию, а кроме того, верно передавая ее.

Для детей дошкольного возраста коммуникативные навыки обнаруживаются в возможности взаимодействия с взрослыми, а также взаимодействия со сверстниками, умение содействовать друг другу в трудных моментах и умения регулировать межличностные взаимоотношения.

В дошкольном возрасте происходит активное развитие всех психических процессов, обогащение представлений об окружающем мире, становление игровой, познавательной и трудовой деятельности. Также происходит активное формирование речи, которое способствует развитию коммуникативных навыков у детей [5, с. 20–31].

Но у детей с нарушением слуха речь без обучения никак не формируется, а, следовательно, коммуникативные навыки тоже. Часть слабослышащих детей понимает элементарную обращенную речь в обстоятельствах установленной ситуации, а другие осознают только лишь выученные слова. Некоторые слабослышащие дети с детальной фразовой речью способны сознавать обращенную речь за пределами ситуации. В общении слабослышащие дети широко пользуются указаниями на объекты и предметными действиями, естественными жестами, мимическими средствами. Тем не менее, глухие дети в наименьшей степени совмещаются с применением речи, характеризующейся огромным числом грамматических и фонетических искажений [3, с. 140–143].

Велико значение формирования речи для детей с нарушением слуха, она представляется основой общения с находящимися вокруг взрослыми и сверстниками. Следует формировать у детей необходимость в речевой деятельности, чтобы дети имели возможность являться интенсивными участниками общения [3, с. 23].

Роль устной речи как средства общения с окружающими, основы для освоения языком, условия формирования мышления глухих и слабослышащих детей раскрыто в работах Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, В.И. Бельтюкова, К.А. Волковой, Н.Ф. Слезинной и др. Способы развития устной речи у детей с нарушениями слуха раннего и дошкольного возраста описаны Н.А. Рау, Е.Ф. Рау, Н.И. Беловой, Э. И. Леонгард, А.Д. Салаховой, Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмской и др.

Проблема исследования коммуникативных навыков в сурдопедагогике была основной с момента развития науки. Исследуя эту проблематику, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Б.Д. Корсунская, Л.П. Носкова и др. подчеркнули необходимость

применения общения, организации речевой среды, применение деятельности в общении, что даёт возможность детям с нарушением слуха быть функциональными участниками речевого общения [3, с. 15–19].

Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин и др. полагают, что развитие коммуникативных навыков и умений совершается только на базе интенсивной речевой деятельности. Однако характерные черты речевого развития детей с нарушением слуха, слухового и слухозрительного восприятия, свойства произносительной стороны речи в общении, связь с окружающими различают коммуникативную сторону речи детей с нарушением слуха сравнительно слышащих детей [2, с. 31].

Согласно взгляду С.А. Зыкова, коммуникативными навыками у детей с нарушением слуха являются умение устанавливать и подкреплять связь с окружающими людьми, передавать и получать информацию в ходе социального взаимодействия, применяя легкодоступные речевые средства [6, с. 44].

Л.П. Носкова полагала, что основной коммуникации детей с нарушениями слуха являются фактическая деятельность, речевое взаимодействие, языковая способность, речевая деятельность, отношение форм речи, глобальное и аналитическое понимание речи, приближенное понимание речевых единиц, уточненное воспроизведение текстов, сопряженно-отраженное произнесение, активная речь [7, с. 105].

Исходя из этого, сурдопедагоги полагают, что развитие коммуникативных навыков совершается путем формирования речи у детей с нарушением слуха и практическом применении речевых навыков, т.е. общении.

Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха реализуется через принцип коммуникативной направленности используемого речевого материала; связи речевой практики с игровой, познавательной, практической и другими видами организованной деятельности на уроке и вне его; ситуативности речи, опирающейся на овладение языковым материалом и прошлый речевой опыт; активизацию самостоятельности в выражении мыслей и чувств.

Т.В. Розанова считала, что для становления речи и развития речевых способностей, а, следовательно, и коммуникативных навыков, необходимыми условиями являются сохранность слухового восприятия и пребывание среди слышащих сверстников с общением с ними. Обучение речевому общению строится на основе формирования словесной речи у детей с нарушением слуха в устной, письменной и дактильной форме, а также развитие импрессивной и экспрессивной речи [8, с. 25].

Развитие коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха реализуется через принцип коммуникативной ориентированности применяемого речевого материала; взаимосвязи речевой практики с игровой, познавательной, практической и иными видами организованной работы на занятии и за его пределами; ситуативности речи, опирающейся на освоение языковым материалом и предыдущий речевой опыт; активизации самостоятельности в обороте мыслей и чувств [8, с. 30].

Т.В. Розанова полагала, что для развития речи и формирования речевых возможностей, а значит и коммуникативных умений, важными критериями являются целостность слухового восприятия и присутствие среди слышащих сверстников, взаимодействие с ними. Подготовка к речевому общению создается на базе развития словесной речи у детей с нарушением слуха в произносимой, письменной и тактильной форме, а также формирование импрессивной и экспрессивной речи [8, с. 65–67].

Концепция Е.П. Кузьмичевой даёт возможность сформировать остаточную слуховую функцию у детей с нарушением слуха, что даёт возможность увеличить способности освоения речи, посредством воспроизведения речи педагога на слухозрительной базе, подобным способом приближая формирование речи у детей с нарушением речи к развитию её у слышащих.

Также важным обстоятельством развития речи, равно как способ общения, у детей с нарушением слуха являются специально созданные условия, что содействуют возникновению активной речи и необходимости в общении [8, с. 71].

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха дошкольного возраста осуществляется при активной речевой деятельности. Для формирования коммуникативных навыков необходимо организовать ребенку речевую среду, чтобы ребенок мог практически использовать речевой материал в игровой, познавательной и практической деятельности, а также необходимо научить ребенка самостоятельно высказывать собственные потребности, просьбы, желания, мысли и чувства.

Библиографический список:

1. Барабанов Р.Е. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Международной научной конференции. – Челябинск, 2013. – С.140–143.
2. Боскис Р.М. Требования к специальному обучению тугоухих детей в связи с особенностями формирования речи // Известия АПН РСФСР. – М.: АПН РСФСР, 1954.– Вып.62. – 20 с.
3. Власова Т.А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. – М., 1954. – 178 с.
4. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. – М.: Просвещение, 1975. – 174 с.
5. Галигузова Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет. – М., 2005. – 44 с.
6. Зыков С.А. Обучение глухонемых детей по принципу формирования речевого общения. – М., 1961. – 211 с.
7. Носкова Л.П., Головниц Л.А. Методика развития речи дошкольников с нарушением слуха. – М. Владос, 2004. – 344 с.
8. Розанова Т.В. Развитие способностей у глухих детей. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ АКТИВНОСТИ И ИНИЦИАТИВЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА

Калашникова Светлана Сергеевна.

г. Билибино, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад «Сказка» комбинированного вида города Билибино Чукотского автономного округа», учитель-логопед, ssp_09@mail.ru.

Аннотация. В статье показаны возможности применения проектной деятельности как способа поддержки и развития детской активности и инициативы, а также взаимодействия с семьей воспитанников условиях дошкольного логопедического пункта.

Ключевые слова: метод проектов, родители, ФГОС ДО, логопедический пункт, детская активность и инициатива, коррекционно-образовательный процесс.

METHOD OF PROJECTS AS A WAY TO SUPPORT CHILDREN'S ACTIVITIES AND INITIATIVES IN REMEDIAL WORK IN SPEECH THERAPY UNITS

Kalashnikova Svetlana.

Bilibino, Municipal budget preschool educational institution "kindergarten "fairy Tale" combined type Bilibino Chukotka Autonomous Okrug", teacher – speech therapist, ssp_09@mail.ru.

Abstract. The article shows the possibilities of project activity using as a way to support and develop children's activity and initiative, as well as interaction with the pupil's family at the conditions of a pre-school speech therapy center.

Key words: Method of projects, parents, Federal State Educational Standard of Preschool education, speech therapy, point, children's activity and initiative, correctional and educational process.

Одним из основных принципов дошкольного образования в ФГОС ДО является «...построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования» (ФГОС ДО, п.1.4). Особое внимание для реализации задач развития и воспитания уделяется поддержке детской активности и инициативы детей как условия для создания социальной ситуации развития. Логопедический пункт в дошкольном учреждении не является исключением для исполнения требований Стандарта.

Коррекционно-образовательный процесс в условиях логопедического пункта отличается от коррекционных условий специальной логопедической

группы для детей с различными нарушениями и от групп общеразвивающего типа.

В настоящее время в логопедических пунктах всё больше детей, у которых отсутствует возможность посещать специализированное учреждение или группу, поэтому несоответствие тяжести речевого нарушения и сроков коррекции, систематическое нарушение режима посещения ребёнком детского сада, некоторая отстраненность родителей от коррекционного процесса часто не приводят к желаемым результатам.

Занятия с учителем-логопедом в логопункте (преимущественно индивидуальные и подгрупповые) встраиваются в образовательное пространство дошкольного учреждения, поэтому часто не имеют чёткого расписания, строго регламентированы по времени, насыщены, и в них сложно найти место той «детской инициативе», о которой говорится в Стандарте.

Чтобы добиться качественных результатов, учитывая требования ФГОС, учитель-логопед стремится оптимизировать коррекционно-развивающий процесс и пересмотреть формы сотрудничества с детьми и их родителями.

Метод проектов, по мнению И.С. Сергеева, является методом обучения, основанным на постановке социально значимой цели и её практическом достижении. Он не привязан к конкретному содержанию и может быть использован в ходе изучения любого предмета, а также может являться межпредметным [3, с. 11]. Умения, навыки, приобретаемые осознанно в ходе работы над личностно-значимой проблемой, быстро присваиваются и закрепляются ребёнком, превращаются в его активный запас знаний и практический опыт, легко переносятся на другие виды деятельности [3, с. 12]. Такая особенность проектной деятельности, которая входит в область «познавательное развитие», является важной составляющей для всех этапов коррекционно-развивающей деятельности наряду с созданием комфортных эмоциональных условий и положительной мотивации дошкольников.

Основополагающей целью любого проекта в коррекционной работе логопункта будет обеспечение своевременной, эффективной коррекции и развития всех компонентов устной речи детей как средства общения, познания, самовыражения ребёнка: грамматического строя речи, связной речи – диалогической и монологической форм, формирование словаря, воспитание звуковой культуры.

Придерживаясь классификации проектов по основаниям, предложенным Н.А. Кочкиной [3, с. 14], и проанализировав периоды использования метода проектов в условиях дошкольного логопедического пункта, была составлена таблица, в которой показана возможность применения проектной деятельности на разных этапах работы над речью (таблица 1).

Следует отметить, что в реальной практике типы проектов не имеют чёткой градации и, как правило, смешаны.

В условиях логопедического пункта сложно и, возможно, некорректно сравнивать и оценивать результат работы в цифрах.

Таблица – 1. Применение проектной деятельности на разных этапах работы над речью.

| Классификация проектов | Период применения | Направление работы |
|---|---|--|
| Доминирующая деятельность | | |
| Исследовательский | Можно применять в течение всего года | Эффективен на подготовительном этапе работы над звукопроизношением, лексико-грамматическим строем речи. |
| Творческий | | Практически все направления коррекционной работы с учетом интеграции в другие образовательные области. |
| Ролевой | | Развитие всех видов устной речи. |
| Информационный | | Данный вид проекта часто интегрируется с исследовательским. Эффективен в совместной работе с родителями. |
| Практико-ориентированный | Самый широко используемый вид проекта в работе с детьми, семьей и педагогами детского учреждения. Применим независимо от этапов коррекции, количества участников. | |
| Предметно-содержательная область | | |
| Монопроект | В течение всего года | Эффективен в рамках одной образовательной области (речевая) на всех этапах коррекции. |
| Межпредметные проекты | Интеграция в несколько образовательных областей (экологическое, музыкальное, художественно-эстетическое). | |
| Характер координации | | |
| Открытая координация | В начале года | В зависимости от коррекционной цели и этапа работы педагог определяет степень координации процесса. |
| Скрытая координация | В течение года | |
| Количество участников | | |
| Индивидуальный | Наиболее частое использование на разных этапах коррекционной работы. | |
| Парный | Применим для работы с родителями в процессе проведения консультаций, занятий, тренингов и т.д. | |
| Групповой и коллективный | Только при работе в малых подгруппах в процессе закрепления полученных умений и навыков. | |
| Продолжительность | | |
| Краткосрочный | Зависит от поставленных целей и задач. | |
| Среднесрочный | | |
| Долгосрочный | | |
| Характер контактов | | |
| Внутригрупповой | Возможно создание разновозрастной подгруппы, объединенной по сходным нарушениям. | |
| Межгрупповой | Применение осложнено особенностью организации коррекционно-образовательной деятельности логопункта. | |
| Региональный | | |

Отмечается существенная разница между детьми, нуждающимися в коррекции, и детьми из общеразвивающих групп с относительной нормой развития. Результаты активного использования в течение трёх лет (2014–2017 гг.) метода проектов можно отразить в виде эффективности взаимодействия родителей, детей, педагогов как результат «здесь и сейчас», а не «в сравнении с прошлым годом», так как необходимо учесть наличие в списочном составе детей

со сложными речевыми нарушениями (алалия, дизартрия). Но даже с учётом всех «проблемных факторов» мы можем увидеть положительную динамику, например, на этапе работы над звукопроизношением (таблица 2).

В процессе коррекции звукопроизношения детям разных возрастных групп и их родителям после диагностики уровня речевой готовности были предложены проекты «Школа Язычка», «Язычок-путешественник», «Свистелки-сопелки», «Ветерок и голосок», «Страна пальчиковых игр» и другие.

По сравнению с прежним периодом родители не просто проявляли заинтересованность, а активно включались в коррекционную работу. Дети выступали в роли мотиватора в процессе выполнения различных заданий, проявляя инициативу и предлагая новые идеи. По результатам мониторинга общая результативность (в процентах) значительно не изменилась, но произошел качественный скачок в социально-коммуникативном развитии дошкольников: дети стали увереннее в речевом поведении, проявляя заинтересованность к окружающей их среде и самому себе, пытались анализировать неудачи в процессе работы, а положительные эмоции помогали достигать результата.

Появилась возможность повысить объем практической профилактической работы и задействовать в коррекционно-образовательном процессе родителей и детей не только подготовительной, но и старшей и средней группы.

В таблице 2 отражены результаты применения проектной деятельности в период работы над звукопроизношением в течение 2014–2017 учебных годов по сравнению с 2013–2014 учебным годом.

Таблица – 2. Результаты применения проектной деятельности

| Период | Участие родителей | Эффективность работы над звукопроизношением |
|-----------|-------------------|---|
| 2013–2014 | 16% | 25% |
| 2014–2015 | 38% | 47,8% |
| 2015–2016 | 61% | 56,6% |
| 2016–2017 | 73% | 43,9% |

Суть проектной деятельности в логопедической работе – стимулировать детей и их родителей к решению задач развития речи, находить эффективные способы для их достижения. Метод проектов в коррекционной работе логопедического пункта заслуживает внимания для реализации задач развития и воспитания по поддержке детской активности и инициативы детей как условия для создания социальной ситуации развития с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Проектная деятельность помогает интегрировать коррекционный процесс в несколько образовательных областей, что позволяет успешнее приобретать и закреплять речевые умения и навыки на практике.

Библиографический список:

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика-Синтез. – 2008. – 112 с.
2. Кочкина Н.А. Метод проектов в дошкольном образовании: Методическое пособие. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ. – 2012. – 72 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ксензова Мадина Рахимжановна.

г. Северск, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 196», учитель начальных классов, madina_mrn@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития познавательных универсальных учебных действий младших школьников. Выявлена актуальность использования игр на уроках окружающего мира, способствующих развитию детей младшего школьного возраста. Представлен перечень дидактических игр, способствующих развитию познавательных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, младшие школьники, дидактические игры.

DIDACTIC GAMES ON THE LESSONS OF THE ENVIRONMENT AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE UNIVERSAL ACADEMIC ACTIVITIES OF THE YOUNG SCHOOLCHILDREN

Ksenzova Madina.

Seversk, Municipal budgetary educational institution "Secondary School №196", a teacher of primary classes, madina_mrn@mail.ru.

Abstract. Problem of development of younger schoolchildren's cognitive universal educational actions is considered in the article. The relevance of games use in the lessons of the surrounding world, supporting the children of primary school age development is revealed. The list of didactic games contributing to the development of cognitive universal educational activities is presented.

Key words: universal educational actions, cognitive universal educational actions, younger schoolboys, didactic games.

На современном этапе образования формирование универсальных учебных действия (УУД) является определяющим направлением в развитии начального общего образования. Данная проблема рассматривается в работах А.Г. Асмолова, Г.В. Бурминской, И.А. Володарской, А.А. Карабановой.

Универсальные учебные действия являются умением учиться, то есть способностью субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного освоения нового социального опыта. Также УУД можно определить как совокупность способов действия учащихся, обеспечивающих

самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

А.Г. Асмоловым и Г.В. Бурминской отмечается, что в составе основных видов универсальных учебных действий выделяют четыре основных блока: личностный, регулятивный (включающий действия саморегуляции), познавательный и коммуникативный [1]. Развитие познавательных универсальных учебных действий в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных предметных дисциплин.

Учебный предмет «Окружающий мир» обеспечивает у младших школьников:

- формирование целостной картины окружающего мира в его многообразии и взаимосвязях;
- развитие экологической и культурологической грамотности, нравственно-этических и безопасных норм взаимодействия со взрослыми и сверстниками, а также с окружающей природой;
- воспитание гармонично развитой, духовно-нравственной и патриотичной личности.

Изучая предмет «Окружающий мир», учащиеся знакомятся с наблюдением экспериментом, измерением, моделированием, классификацией и другими методами познания окружающего мира; усваивают новые компетенции, предметные знания и умения, а также комплекс личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных учебных действий для дальнейшего успешного освоения программного материала на новой ступени образования.

В изучении окружающего мира раскрывается потенциал учащихся, который во многом зависит от познавательной активности и познавательных интересов младших школьников. Условия развития познавательной активности и познавательного интереса представлено в трудах И.В. Метельского, Н.И. Ворновской, М.А. Данилова. Проблеме развития познавательных универсальных учебных действий младших школьников посвящены труды многих ученых, в том числе А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, Г.И. Щукиной, И.А. Володарской, Е.В. Губанова.

Познавательные универсальные учебные действия включают общеучебные, логические действия, а также постановку и решение проблемы. Современный школьник должен уметь ориентироваться в потоке учебной информации, перерабатывать и усваивать её, осуществлять поиск недостающей информации, осмысливать учебные задания, тесты и другой изучаемый материал; выбирать наиболее актуальные и эффективные способы для реализации полученных данных.

Развитие познавательных мотивов учения у младших школьников тесно связано с усвоением теоретических знаний и ориентацией на обобщённые способы действий. Важную роль играет использование познавательных задач, под которыми понимают осмысление явлений и формулировку целей. Познавательные задачи проходят через весь учебный процесс, выполняя в нём самые различные функции: активизируют и мотивируют учащихся, побуждают их

к учебной деятельности, удерживая ход процесса учения на высоком уровне, являясь инструментом для выявления результатов учения. От качества познавательных задач зависит качество знаний, умений и навыков и уровень развития способностей ребёнка.

Познавательные универсальные учебные действия обеспечивают создание условий для гармоничного развития личности и её самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечению успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Развитие познавательной деятельности младших школьников возможно при создании условий для актуализации познавательных интересов как в образовательном процессе, так и вне его. В.В. Давыдов определяет: «В младшем школьном возрасте закладывается основа осознанной познавательной деятельности: развивается произвольность, внутренний план действий, анализ, рефлексия» [4].

Познавательная деятельность (учебная и внеучебная) расширяет кругозор школьника, приобщает его к чтению как одному из важнейших средств познания мира, развивает любознательность и формирует потребность в самообразовании, способствует интеллектуальному развитию и систематическому овладению научными знаниями [5].

Познавательная активность – избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности. Эта направленность характеризуется постоянным стремлением к познанию, к получению новых, более ёмких и глубоких знаний. Систематически укрепляясь и развиваясь, познавательная активность становится основой положительного отношения к учению. Познавательная активность носит поисковый характер. Под её влиянием у человека постоянно возникают вопросы, ответы на которые он сам постоянно и активно ищет. При этом поисковая деятельность школьника совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъём, радость от успешного выполнения заданий. Познавательная активность положительно влияет не только на процесс и результат деятельности, но и на протекание психических процессов – мышления, воображения, памяти, внимания, которые под влиянием познавательного интереса приобретают особую активность и направленность [2].

Каждый период жизни и развития ребёнка характеризуется определённым видом деятельности. Одним из основных путей проникновения ребёнка в окружающий мир является игра. «Игра, – писал В. А. Сухомлинский, – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [8].

В младшем школьном возрасте происходит смена ведущей деятельности, однако игровая деятельность не теряет своей роли, но содержание и её направленность меняется. В это время большое место начинают занимать игры с правилами и дидактические игры. В них ребёнок учится подчинять своё поведение правилам, формируются его движения, внимание, умение

сосредотачиваться, то есть развиваются способности, которые особенно важны для успешного обучения в школе.

Уроки с применением познавательных игр становятся радостными, увлекают учеников, подталкивают к поисковой деятельности, ставят перед задачей решить проблемную ситуацию, найти самостоятельное решение. Систематическое включение занимательного материала в уроки, помогает не только обогатить, разнообразить учебно-воспитательный процесс, но и заставляет детей по-другому взглянуть на окружающий мир. Это взгляд любознательной, ищущей, пытливого личности – любителя, охранника природы. Решающую роль в этом играют дидактические игры.

А.И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр: игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы [7].

На уроках окружающего мира в игре школьники учатся осваивать новые темы, учатся исследовать новое, выявлять закономерности, ставить учебные задачи, также игра способствует постановке и решению проблем.

А.А. Смоленцева подчеркивает, что во многом ценность использования дидактических игр в учебном процессе определяется тем, насколько игра способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, вызывает интерес к изучаемому учебному материалу и обеспечивает прочное и сознательное его усвоение. Наибольший интерес у детей в дидактической игре вызывает само игровое действие, именно оно помогает стимулировать активность, вызывает у детей чувство удовлетворения. Дидактическая задача, представленная в игровой форме, решается ребёнком более успешно, потому что внимание направлено на развитие игрового действия и выполнение правил игры, что позволяет, не напрягаясь, без особых усилий выполнить дидактическую задачу. Благодаря наличию игровых действий дидактические игры делают учение более занимательным, способствуют развитию произвольного внимания детей, формируют предпосылки для более глубокого овладения определенными знаниями, умениями и навыками и развития познавательных универсальных учебных действий [6].

В работах А.З. Зака, В.В. Лайло указывается, что дидактические игры способствуют формированию у детей таких психических процессов, как внимание, память, а также, способствуют развитию наблюдательности, сообразительности, учат детей применять имеющиеся знания и доставляют радость. Важным аспектом использования дидактической игры в начальных классах является руководство игрой. Оно заключается в том, что учитель не только осуществляет подбор игр и определяет, какие программные задачи он будет с их помощью решать, но также и выделяет, соответствуют ли эти задачи программному содержанию. Педагог планирует игру, рассматривает её с точки зрения структуры, выделяет в ней дидактическую задачу, содержание, правила игры, игровые действия. Затем педагог организует игру таким образом, чтобы игра позволяла достичь поставленных в ней задач, чтобы дети в игре уточняли и расширяли свои знания и умения, и обеспечивает участие всех детей в игре [3].

Игра – это естественная для ребёнка форма обучения. Она – часть его жизненного опыта. Передавая знания посредством игры, педагог учитывает не только будущие интересы школьника, но удовлетворяет сегодняшние. Учитель, использующий игру, организует учебную деятельность (побуждает его к учению) исходя из естественных потребностей ребёнка, а не исключительно из своих (взрослых) соображений удобства, порядка и целесообразности.

Использование игр в учебном процессе помогает активизировать деятельность ребёнка, развивает познавательную активность, наблюдательность, внимание, память, мышление, поддерживает интерес к изучаемому, развивает творческое воображение, образное мышление, снимает утомление у детей, так как игра делает процесс обучения занимательным для ребёнка. В игре дети учатся наблюдать, сравнивать, классифицировать предметы по тем или иным признакам; проявлять сообразительность, находчивость, а главное – обретают интерес к учебной деятельности.

Нами были изучены универсальные учебные действия и роль дидактических игр на уроках окружающего мира в развитии познавательных УУД младших школьников.

Развитие познавательных универсальных учебных действий проходило в три этапа. На первом этапе обучающиеся были продиагностированы с помощью методики Г.Ю. Ксезовой «Шкала выраженности учебно-познавательного интереса», методика выявления существенных признаков С.Л. Рубинштейна и методика «Логические закономерности» Липпмана. По результатам диагностики было выявлено: познавательный интерес находится на низком уровне развития у 46,9 % младших школьников, средний уровень у 43,1 % обучающихся и высокий у 12%; при выявлении развития существенных признаков также отмечено, что у большинства учащихся он находится на низком уровне – 47,1%, средний уровень отмечен у 17,5%, а высокий у 35,4% обучающихся. Таким образом, существует необходимость в использовании дополнительных форм работы на уроках для повышения уровня развития познавательного интереса младших школьников, а также для развития других психических процессов.

Дидактические игры для детей младшего школьного возраста являются одной из форм, используемых на уроках окружающего мира на втором этапе исследования, для развития познавательных универсальных учебных действий.

В процессе экспериментальной работы для развития познавательных универсальных учебных действий, а именно общеучебных, был использован ряд дидактических игр: «Типография», «Найди пару», «Зарядка для ума», «Отгадай животное», «Природа – не природа», «Приметы зимы», «Предмет – вещество», «Живое – неживое», «Правила друзей леса», загадки о птицах, растениях, животных, транспорте и др.

В ходе контрольного эксперимента выявлено, что учебно-познавательный интерес и познавательная активность возросли на 29,3%. Средний уровень остался неизменным, а низкий уровень снизился на 11,8%. Выделение существенных признаков повысилось на 9,7%. Средний уровень увеличился на 17,6%, а низкий снизился на 29,3%.

Таким образом, нами установлено, что использование дидактических игр на уроках окружающего мира способствует развитию познавательных универсальных учебных действий, а именно умению учиться, способности к самообразованию и является актуальным направлением федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Анализируя уровень развития познавательной деятельности можно сделать вывод о том, что использование дидактических игр на уроках окружающего мира способствует развитию познавательных универсальных учебных действий младших школьников, а именно повышению интереса, благоприятствует эффективному усвоению новых знаний, постановки проблемы и ее решению.

Библиографический список:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
2. Бахир В.К. Развивающее обучение [Текст] / В. К. Бахир // Начальная школа – 2004. – № 5. – С. 26-30.
3. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников [Текст] / А.З. Зак. – М., 2011. – 238 с.
4. Психическое развитие младших школьников [Текст] / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 2001. – 317 с.
5. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостёнина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.
6. Смоленцева А.А. Сюжетно-дидактические игры [Текст] / А.А. Смоленцева. – М., Просвещение, 2012. – 105 с.
7. Сорокина А.И. Дидактические игры [Текст] / А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982. – 98 с.
8. Сухомлинский В.А. Игра – это огромное светлое окно [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1975. – 256 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ КГБПОУ «РУБЦОВСКИЙ МЕДИЦИНСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

Кочергина Наталья Владимировна.

г. Рубцовск, Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Рубцовский медицинский колледж», педагог-организатор, kochergina_n5@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос введения социальной практики в условиях среднего профессионального образования как возможной технологии формирования социальной компетентности будущих медицинских работников. Раскрываются условия для формирования социальной самоорганизации студентов на примере положительного опыта КГБПОУ «Рубцовский медицинский колледж». Описываются этапы внедрения социальной практики, критерии оценки результатов прохождения социальной практики как показатель освоения общих компетенций, проблемные моменты при применении инструмента социальной практики.

Ключевые слова: социальная практика, общие компетенции, социальная компетентность, социализация студентов СПО.

SOCIAL PRACTICE AS A METHOD FOR FORMATION OF COMMON COMPETENCES IN STUDENTS OF KGBPOU "RUBTISOVSKY MEDICAL COLLEGE"

Kochergina Natalia.

Rubtsovsk, Regional state budget professional educational institution "Rubtsovsk medical college", teacher-organizer, kochergina_n5@mail.ru.

Abstract. Question of social practice introduction in the conditions of secondary vocational education as a possible technology of social competence forming of future medical workers is considered in the article. The conditions for the formation of the students' social self-organization are revealed on the example of KGBPOU "Rubtsovsk medical college" positive experience. Stages of social practice introduction, criteria for results assessing of the social practice passage as an indicator of mastering general competencies, problematic moments in the application of the social practice tool are described.

Key words: social practice, general competence, social competence, socialization of students.

В условиях введения ФГОС СПО большое внимание уделяется формированию общих компетенций у студентов среднего профессионального

образования. Социальный заказ государства и общества предполагает формирование личности, способной быстро адаптироваться в бытовом и профессиональном пространстве. Поэтому процесс формирования будущего медицинского работника включает, в связи со спецификой будущей профессии, развитие комплекса общих компетенций. Общие компетенции во многом определяют эффективность и качество сформированности профессиональных компетенций [2]. Выпускник колледжа должен быть готов самостоятельно и эффективно решать проблемы в области медицинской деятельности, позитивно взаимодействовать и сотрудничать с коллегами и пациентами, стремиться к профессиональному и творческому росту, обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию. Совокупность требований, заключённых в общих компетенциях, которые предъявляются к личности выпускника, свидетельствует о значительном усилении личностной направленности современного образования.

Если вопрос профессиональных компетенций достаточно освещён в методической литературе, и процесс формирования и оценки уровня профессиональных компетенций медицинских работников среднего звена в системе СПО в определённой степени не представляет затруднений, то единого алгоритма оценивания общих компетенций в образовательном пространстве СПО не разработано. Чтобы определить уровень сформированности общих компетенций, необходим длительный мониторинг динамики личных достижений студента на протяжении всего периода обучения в образовательном учреждении СПО, а процесс формирования самих общих компетенций должен носить поэтапный и системный характер [1]. В связи с этим необходимо фиксировать степень формирования общих компетенций. Решению данной педагогической задачи способствовало внедрение социальной практики в КГБПОУ «Рубцовский медицинский колледж».

Социальная практика для студентов Рубцовского медицинского колледжа введена в 2012 году и является обязательной составной частью Профессиональной программы специалистов среднего звена по специальностям колледжа. Задачами социальной практики являются:

- формирование социальных компетенций на основе привлечения студентов к общественно-значимой деятельности;
- приобретение практических умений коммуникативной культуры в процессе осуществления различных социальных взаимодействий;
- знакомство с конкретными условиями и содержанием отдельных социальных процессов, проходящих в современном российском обществе.

Организация социальной практики студентов включала несколько этапов:

1. Нормативно-правовое обеспечение процесса, формирование пакета нормативно-правовых актов, оформление документов для организации и проведения социальной практики (журнал по социальной практике, зачётная книжка), заключение договоров сотрудничества с учреждениями культуры, спорта, молодежными организациями и т.п. об организации социальной практики.
2. Организационный этап подразумевает формирование базы вакансий для прохождения практики, организация консультаций, лекций для студентов,

методическое обеспечение, инструктирование руководителей социальной практики, кураторов, формирование устойчивого социального партнерства с учреждениями, организациями – местами прохождения практики.

3. Информационное сопровождение процесса. Главными задачами этого этапа являются размещение информационного материала по организации социальной практики на сайте колледжа, информирование студентов через социальные сети.

4. Обобщение положительного опыта в организации и проведении социальной практики, составление презентаций о волонтерской деятельности, художественной самодеятельности и т.д. Анализ проблемных моментов (проведение круглых столов, классных часов, проведение Совета кураторов, педагогического совета).

5. Результативный этап включает оценку результатов прохождения студентами социальной практики: анализ деятельности студентов в рамках социальной практики, сравнительная характеристика индивидуальных достижений студентов, рейтинг групп. Данные, полученные в ходе анализа, используются при подведении итогов по воспитательной работе за семестр и учебный год. Личные результаты прохождения социальной практики студентом используются при формировании портфолио выпускника.

Основным документом, определяющим сроки, объёмы, порядок прохождения и цели социальной практики студентов КГБПОУ «Рубцовский медицинский колледж», является Положение о социальной практике.

Вид и содержание социальной практики определяется планом работы колледжа и соответствует требованиям ФГОС. Основными видами социальной практики являются участие в волонтерском движении (подтвержденное наличием личной книжки волонтера); участие в художественной самодеятельности, в движении КВН; участие в проектной деятельности; участие в благоустройстве территорий. В течение года возможен переход студента с одного вида социальной практики на другой. Часы, отводимые на социальную практику, реализуются по желанию обучающихся и в формах, отличных от урочной системы обучения.

Место прохождения социальной практики определяется способностями и склонностями студента к определенному виду деятельности, а также необходимостью данного вида деятельности. Перечень мест, где проводится социальная практика, ежегодно рассматривается, корректируется и утверждается на Совете кураторов, доводится до сведений обучающихся.

Заключены договоры о социальном сотрудничестве с Центром по профилактике и борьбе со СПИДом и инфекционными заболеваниями. Студенты проходят специальное обучение, которое потом позволяет им проводить лекции, акции по профилактике заболеваний ВИЧ/СПИД среди учащихся школ, в молодежной среде.

Налажено многолетнее социальное партнерство с городскими учреждениями культуры, спорта, молодежными организациями. Некоторые студенты пробуют себя в качестве вожатого в летних загородных лагерях. Такие студенты проходят обучение в течение года на базах учреждений дополнительного образования, где получают педагогические знания, формируют

организаторские способности, развивают коммуникативные навыки. Полученные знания являются хорошим дополнением к медицинским знаниям, повышают уровень профессионального самоопределения.

Некоторые студенты приобретают навыки журналистской работы в ходе подготовки газеты «Мед-вести» Рубцовского медицинского колледжа, статей для городских газет, сайта колледжа.

В рамках волонтерского движения в Рубцовском медицинском колледже действуют проекты «Солнечные дети», «Милосердие», волонтерский отряд «Факел». Медико-социальная и бытовая помощь одиноким престарелым людям и инвалидам, уход за больными, неспособными к передвижению, благотворительные акции, санитарно-просветительская работа осуществляется совместно с Рубцовским специальным домом-интернатом для престарелых и инвалидов. В рамках реализации проекта «Солнечные дети» студенты получают опыт работы по социальной адаптации детей с синдромом Дауна и аутизмом. Такая деятельность студентов помогает детям с трудностями в развитии стать полноценными членами общества.

С целью учёта результатов социальной практики определена следующая документация: куратором ведётся журнал, сводная ведомость учёта социальной практики, студенты имеют зачётные книжки по социальной практике. Так решается вопрос фиксации траектории социализации студентов колледжа. В результате прохождения социальной практики руководитель заполняет графу в зачётной книжке социальной практики: «общие компетенции освоены», либо «общие компетенции не освоены».

В Рубцовском медицинском колледже создаются условия для позитивного отношения к данному виду практики. Зачётные книжки по социальной практике наряду с основными студенческими документами торжественно вручаются на Посвящении в студенты. В течение учебного года на студенческих мероприятиях демонстрируется положительный социальный опыт студентов. В местах прохождения практики создаётся доброжелательная обстановка.

Основными критериями оценки эффективности социальной практики являются:

- общее количество часов, отводимых на социальную практику, должно быть не менее 10 часов за учебный год;
- эффективное и добросовестное выполнение заданий социальной практики;
- участие в семинарах, конференциях, конкурсах, мероприятиях;
- выполнение требований руководителя (инструкций и правил техники безопасности) в ходе прохождения социальной практики;
- терпимость, умение работать в коллективе, общая культура, сформированность этических ценностей;
- способность организовать и спланировать свою работу;
- способность применять полученные знания на практике;
- наличие положительных отзывов с мест прохождения социальной практики.

В ходе прохождения студентами социальной практики происходит психологическая подготовка к освоению профессиональных знаний, вырабатывается установка на самообразование и самосовершенствование. Надо отметить, что некоторые студенты, не имевшие на первом курсе устойчивой мотивационной установки к овладению профессией медицинского работника, показывают положительные изменения в личностном развитии, образовательной деятельности, в ходе освоения социальной практики.

Существуют и проблемные моменты при осуществлении процесса социальной практики: для некоторых студентов прохождение социальной практики носит формальный характер и заключается лишь в механическом сборе необходимого количества часов.

В целом, внедрение социальной практики в условиях среднего профессионального образования представляется продуктивной технологией приобретения студентами социальной компетентности – способности человека эффективно решать задачи (индивидуальные, социальные) в процессе взаимодействия с социумом.

Библиографический список:

1. Ильиных Е.В. К вопросу о формировании общих компетенций студентов в современных условиях в системе СПО // Номер материала: ДВ-359198 [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/k-voprosu-o-formirovanii-obschih-kompetenci-y-studentov-v-sovremennih-usloviyah-v-sisteme-spo-785628.html> – (дата обращения: 17.05.2017)
2. Орлова Т.И., Кочергина Н.В. Методическая разработка культурно-развлекательной программы «Пусть будет вечно земля вашим трудом красива, учителя!!!» // Единое информационное пространство общего и профессионального образования России многофункциональная система «Информио». – 2015. 3 апреля [Электронный ресурс]. – URL: / <http://www.informio.ru/fond/418/Methodicheskaja-razrabotka-kulturno-razvlekatelnoi-programmy-Pust-budet-vechno-zemlja-vashim-trudom-krasiva-uchitelja> – (дата обращения: 5.11.2017)
3. Сыч Т.В. Социальная практика обучающихся как способ накопления социального опыта // Электронный журнал «Образование Ямала». – 2013. – № 3, апрель. – [Электронный ресурс]. – URL: / <http://yamal-obr.ru/articles/soc-praktika-obuchayushihsa/> – (дата обращения: 8.11.2017)
4. Торобаева Д.К. Проблемы формирования компетенций при обучении будущих медицинских сестер [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – №24. – С. 1027-1031. – URL: <https://moluch.ru/archive/104/24203/> – (дата обращения: 5.11.2017)

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Краснобаева Валентина Павловна.

г. Владивосток, Учебный комплекс «Гимназия-колледж» ДВФУ, учитель-логопед, v.krasnobaeva@yandex.ru.

Аннотация. В данной статье рассмотрен вопрос национально ориентированного подхода в обучении аудированию, что способствует усвоению учащимися русского языка как иностранного, на начальном этапе изучения. В ходе исследования выявлена и обоснована необходимость ориентированной на родной язык студентов системы упражнений, построенных на основе описания лингвистических трудностей, возникающих у обучаемых под воздействием типологических различий русского и родного языков. Анализ факторов, определяющих успешность формирования языковых и речевых умений, позволил автору подготовить материалы для обучения аудированию студентов из Китая. Предлагаемые упражнения ориентированы на обучение студентов, владеющих русским языком на базовом уровне, и предназначены для формирования и развития осмысленной рецепции как составного компонента процесса общения.

Ключевые слова: аудирование, типологические различия, языковые и речевые умения, базовый уровень.

THE DEVELOPMENT OF LISTENING COMPREHENSION SKILLS AT THE INITIAL STAGE OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

Krasnobaeva Valentina.

Vladivostok, the Federal State Autonomous educational institution of higher professional education Far Eastern Federal University, Educational complex «Gymnasium-College» teacher and speech therapist, v.krasnobaeva@yandex.ru.

Abstract. This article describes the issue of national – oriented approach to teaching listening that helps students learning Russian as a foreign language at the initial stage of studying. The study identifies and grounds the necessity of native-language - oriented system of exercises based on linguistic difficulties descriptions encountered by the trainees under the influence of the typological differences of Russian and native languages. Analysis of the factors determining the success of the formation of language and speech skills, allowed the author to prepare materials for developing listening skills of students from China. The proposed exercises are focused on teaching students who speak Russian at a basic level, and are intended for the formation and development of meaningful reception as an integral component of the communication process.

Key words: listening, typological differences, language and communicative skills at a basic level.

Обращение к аудированию как одной из важных сторон речевой коммуникации, представляется актуальным и значимым. Восприятие речи на слух представляет значительные трудности для китайских студентов, изучающих русский язык [1]. Это в первую очередь объясняется расхождениями в системах русского и китайского языков [7]. Следовательно, представляется вполне обоснованным предложить систему приёмов обучения аудированию, ориентированную на студентов из Китая, которая способна повысить их эффективность в овладении этим видом речевой деятельности.

В практическом курсе русского языка для иностранцев аудирование присутствует как цель и как средство обучения [4, С. 28–33]. В частности, задачами начального этапа является формирование базовых навыков аудирования: владение звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом, интонацией, понимание смысла слов, небольших по объёму высказываний, построенных на изученном лексико-грамматическом материале.

Типологическое различие китайского и русского языков настолько велико, что влияние родного языка проявляется как в области фонетики и семантики языковых единиц, так и в области пользования грамматическими конструкциями и формами. В данном случае речь идет о глобальной межъязыковой интерференции. [7, с. 21; 8, с. 2] Поэтому при слуховой рецепции русской речи сложности, связанные с интерферирующим влиянием родного языка, прогнозируются у студентов-китайцев на всех уровнях аудирования [2, с. 16].

Аудирование применительно к обучению иностранцев русскому языку стало предметом специальных исследований лишь в 80-е гг XX в. К числу обобщающих работ по проблемам обучения аудированию в условиях языкового вуза следует отнести докторскую диссертацию и монографию И.И. Халеевой «Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков)» (1981) и кандидатскую диссертацию Грязновой В.В. «Формирование фонетических навыков учащихся Юго-Восточной Азии на базе интерактивного курса дистанционной поддержки обучения русской фонетике (начальный этап)» [9]. В этих исследованиях впервые была обоснована важность обучения аудированию с позиции становления вторичной языковой личности и необходимости организации обучения.

При создании системы заданий решалась следующая задача: разработать упражнения, формирующие навыки и умения аудирования на основе учета особенностей родного (китайского) языка обучаемых. Ссылаясь на материалы исследований Н.В. Елухиной, Н.И. Гез, В.В. Грязновой, изучавших трудности аудирования иноязычной речи, необходимо отметить, что умения и навыки возможно сформировать на облегченном, адаптированном лингвистическом материале [3, 4, 8]. При выполнении специальных упражнений, имеющих целью снять интерферирующее влияние родного языка, аудирование выступает как цель обучения. При сочетании упражнений по аудированию с элементами говорения,

чтения и письма аудирование выступает уже как средство обучения другим видам речевой деятельности [3, с. 15]. Научным основанием для разработки учебных материалов послужили исследования И.А. Зимней (1961), Н.И. Гез, (2008), Н.В. Елухиной (1977, 1986, 1996), А.Н. Алексахин [3, С. 15; 7, С. 45–53].

Языковой материал представлен коммуникативным минимумом базового уровня владения русским языком и нормативным курсом естественнонаучных дисциплин на начальном этапе обучения [5, С. 8].

Речевой материал отвечает обиходно-бытовой и учебной сферам общения. Он сгруппирован вокруг типовых коммуникативных ситуаций: «Знакомство», «Рассказ о себе. Семья», «Мой день», «Город Владивосток», «Мои интересы», «Приморская погода». На базовом сертификационном уровне занятиям русским языком отводится 70 часов в год. На развитие аудиоумений полагается четвертая часть учебного времени – 2 часа в неделю.

Разработанная система упражнений по обучению аудированию иноязычного текста обслуживает каждый механизм динамической цепочки восприятия на слух, фокусируясь на специальных задачах. А именно: упражнения, формирующие овладение механизмам распознавания звучащей речи на основе преодоления трудностей на уровне слова, словосочетания, фразы; упражнения на преодоление трудностей, которые возникают при распознавании смыслового содержания звучащей речи; упражнения, контролирующие понимание.

Все упражнения, используемые в экспериментальном материале, делятся на языковые и речевые [5]. Основным объектом языковых упражнений является система языка, а речевых – образцы и нормы использования системы языка в речевой деятельности. Целью языковых упражнений является выделение дифференциальных признаков фонем, морфем, слов, словоформ, умения и навыки правильно и автоматически выделять их в потоке речи, узнавать их значение. Через набор определенных промежуточных упражнений языковые упражнения позволяют дифференцировать звуки внутри слова, членить поток речи на слова, опознавать слуховой образ слова и соотносить его с определенным значением, понимать значение производных слов с измененными суффиксами и приставками, узнавать и понимать грамматические значения словообразовательных и словоизменительных морфем, дифференцировать интонационные схемы предложений, понимать синтаксическую структуру предложения.

Учитывая фонологическую систему языка и необходимость преодоления интерферирующего влияния родного языка обучающихся на фонематическом уровне необходимо развивать навыки по различению и дифференциации сходных по артикуляции звуков [Ц–С], [Ч–Т'], [Х–Г–К], дифференциацию по глухости – звонкости [Д–Т], [Ж–Ш], [З–С], дифференциацию сонорных звуков, различение твердых и мягких согласных, узнавание и различение согласных звуков в конечно-слоговой позиции.

Для формирования перечисленных выше навыков были предложены аудитивные задания на восприятие и понимание звуковой структуры слова (узнавание и дифференциация звуков); имитативное повторение трудных звуков,

звукосочетаний; звуковой и послоговой анализ со слуха; узнавание и различение согласных звуков в конечнослоговой позиции:

- слушайте и повторяйте слоги. Произнесите вслед за преподавателем слоги: та-то-ту, ат-от-ут, да-до-ду;
- слушайте слоги, слова. Ставьте знак (+), если слоги одинаковые, и (-), если слоги разные: дом–том, дом–дым, то–до, тон–Дон;
- слушайте и пишите слоги, какой звук слышите в конце слова: шар, конец, город, газ;
- слушайте и показывайте нужную карточку (глухость–звонкость, твердость–мягкость): та, да, ти, ла.
- слушайте слова, повторяйте их за преподавателем. Если в начале глухой звук, поднимите правую руку, звонкий звук – поднимите левую руку: сон, зонт, рок.

Различение сочетаний согласных со стечением согласных в словах, словосочетаниях: чашка, каштан, перчатка.

Следует отметить, что и языковые, и речевые упражнения различаются своей установкой. При выполнении языковых упражнений в аудировании логика учебной деятельности идет от восприятия целого к осознанию составляющих его частей и имеет преимущественно аналитическую направленность. А при выполнении речевых упражнений логика учебной деятельности идет от частей к целому и имеет преимущественно синтезирующую направленность [2, 5, 9].

Варианты упражнений:

1. Для формирования умения удержания в оперативной памяти ряда поступающих речевых сигналов (увеличение объема оперативной памяти, вычленение новой информации в результате сравнения двух вариантов сообщения);
2. Выделение информации об одном конкретном предмете, объекте. (Слушайте текст, напишите имя главного героя. Слушайте слова. Составьте предложения, используя все слова которые запомнили.);
3. Упражнения для формирования умения создавать правильную вербальную гипотезу. (Выделение информации из диалога. Выделение информации из текста. Слушайте фразы. Запишите названия стран, которые вы услышали. Понимание смысла вопроса и умения отвечать на него: Прослушайте фразы и ответьте на вопросы.;)
4. Аудитивные упражнения на формирование умений понимать главную мысль текста, развитие смысловой догадки, озаглавливание текста (Слушайте текст, дайте ему название. Выпишите слова, необходимые для пересказа. Перескажите текст по цепочке).

Для текущей и итоговой проверки уровня развития аудиоумений мы использовали избирательный тест множественного выбора (выбор правильного ответа на вопрос). В нашем экспериментальном исследовании мы использовали комбинированный избирательный тест. Данный тест состоит из заданий двоичного и множественного выбора на основе предложенных тезисов. Он

включает в себя 5 частей, содержащих 50 заданий и инструкции к их выполнению.

В заданиях теста проверялось умение применять правила русской фонетики, сформированность слуховых навыков, умение соотносить звуки с графическим начертанием букв, определять артикуляционно-акустические характеристики фонем, акцентную структуру (ритмику) русского слова, место интонационного центра, умение идентифицировать звучащее сообщение (монологическая речь).

Эксперимент проводился в группе студентов, владеющих русским языком на базовом уровне. Экспериментальная группа состояла из 8 учащихся из Китая. Уровень слушания и понимания звучащей речи определялся в процентном отношении при подсчете правильных ответов теста. В ходе эксперимента использовались: качественный анализ и количественный подсчет. Эксперимент состоял из двух этапов: начального и итогового. Замеры исходных и полученных в результате обучения навыков проходили с временным интервалом в 10 дней, в течение которых экспериментальная группа обучалась аудированию по предложенной методике. Эксперимент должен был отразить степень овладения ориентировочными действиями посредством установки в рамках аудирования. Содержание опытного материала было одинаковым для начального и итогового тестирования.

Таблица – 1. Результаты тестирования уровня аудиоумений

| Начальное тестирование уровня развития аудиоумений | Итоговое тестирование развития аудиоумений |
|--|--|
| 76,8% | 84,5% |

Результаты проведенного входного и контрольного диагностического тестов представлены на гистограмме, приведенной на рисунке 1.

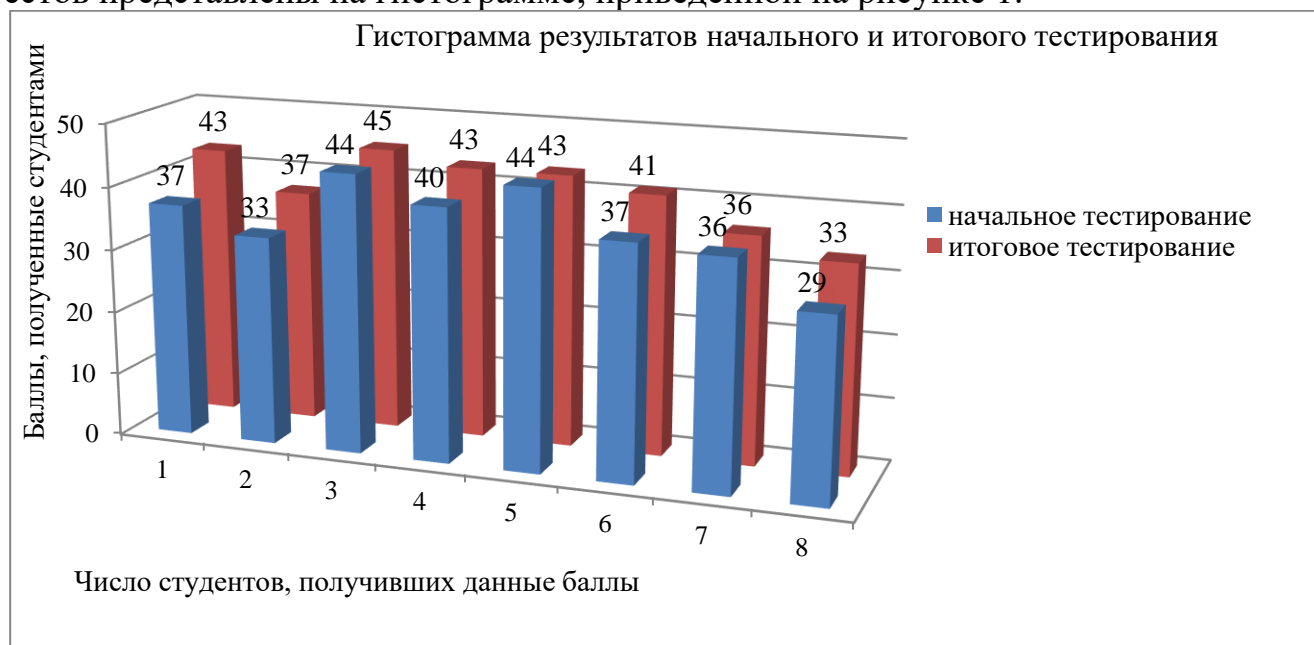


Рис. 1. Гистограмма результатов тестирования

Как видно из гистограммы, до начала эксперимента уровень владения навыками и умениями аудирования в группе ниже, по окончании эксперимента показатели повысились. Процент качества умений и навыков аудирования в период обучения представлен в таблице 2.

Таблица – 2. Показатели развития умений аудирования в процентном соотношении

| № п/п | Начальное тестирование | Итоговое тестирование | Процент качества развития аудиоумений | Общий процент качества % |
|-------|------------------------|-----------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| 1. | 74% | 86% | 12% | 7,25% |
| 2. | 66% | 74% | 8% | |
| 3. | 88% | 90% | 8% | |
| 4. | 80% | 86% | 6% | |
| 5. | 88% | 86% | 0% | |
| 6. | 74% | 82% | 8% | |
| 7. | 72% | 72% | 0% | |
| 8. | 58% | 66% | 8% | |

В результате экспериментальной проверки гипотезы данного исследования было доказано, что обучение аудированию станет наиболее эффективным, если в основу методики будет положена ориентированная на родной язык студентов система упражнений, построенная на основе описания лингвистических трудностей, возникающих у обучаемых под воздействием типологических различий русского и китайского языков. Данные упражнения представляют своеобразный аудиотренажер (13 уроков), в котором собраны задания, предполагающие решение не только лингвистических задач, но и психологических задач на преодоление барьера воспринимать иноязычную речь. Упражнения аудиотренажера, включающие конкретные методические рекомендации, направлены на постепенное и эффективное овладение навыками и умениями осмысленного аудирования, выход на его основе в продуктивную речь и коммуникации.

Библиографический список:

1. Айхенвальд А.Ю., Алпатов В.М. Из истории изучения типологии порядка слов // Очерки типологии порядка слов. — М.: Наука, 1989. — С. 3–16.
2. Алексахин А.Н. Теоретическая фонетика китайского языка: Аспекты звуковой речи китайского языка; Природа артикуляторно-акустического единства и разграничения согласных и гласных китайского языка; Согласно-гласная коартикуляция и др.: Учебное пособие для вузов. — М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. — 207 с.
3. Ву Куок Тхай. Методика обучения аудированию вьетнамских студентов филологов в условиях русской речевой среды: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1998. — 21 с.
4. Высотская Н.А. Система упражнений, обучающая студентов-вьетнамцев аудированию русской речи (начальный этап). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1978. — 21 с.
5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. — М., СПб., 2001. — 28 с.

6. Елухина Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе // Иностранные языки в школе. – 1986. – №5. – С. 15.
7. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностр. Языки в школе. – 1989. – №2. – С. 28–33.
8. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1996.
9. Обучение аудированию на уроках иностранного языка / 1 сентября 2013. – № 2. – Режим доступа: 3,4,8.

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ИДЕАЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ

Макарихина Инна Михайловна.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), к.п.н, доктор PhD, доцент кафедры «Иностранный языки» michmacha@mail.ru.

Раисова Айгуль Бектуровна.

Казахстан, г. Павлодар, Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова, к.п.н, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» university2017@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются профессиональные характеристики идеального учителя, его профессиональной подготовки. Описываются компетенции учителя - профессионала, любящего детей и преподавания своего предмета.

Ключевые слова: профессионально–педагогическая подготовка, готовность к профессиональной деятельности, способность поставить цель, систематизация профессиональной подготовки.

IDEAL TEACHER, PROFESSIONAL CHARACTERISTICS

Makarikhina Inna.

Novosibirsk, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin), k.p.s., PhD, associate professor of «Foreign languages» Department. michmacha@mail.ru.

Raissova Aigul.

Kazakhstan, s. Pavlodar, S. Toraighyrov Pavlodar State University, k.p.s., PhD, senior lecturer of «Foreign languages» Department.

Abstract. Professional characteristics of an ideal teacher, his professional training are examined in the article. The competence of the professional teacher who loves children and the subject teaching is described.

Key words: professional-pedagogical preparation, readiness for professional activity, ability to set a goal, systematization of vocational training.

If we began to study the program of professional teachers' capacity, we can, firstly mention teacher's skills as an integral quality.

Skill is high and constantly improving quality of education and training, which is available to each teacher who works hardly and loves children. A teacher is a high culture specialist, who knows his subject deeply, gets familiar with the relevant

branches of science or art and practically knows current questions of general [1, c. 10-14; 2, c. 15-28].

Personality in the teaching profession is inseparable from the professional one. Professional teacher's quality is usually ranked as acquired in the course of practice, related to obtaining special knowledge, skills and ways of thinking, methods of operation.

Among them are mastering of teaching subject, psychological training, general knowledge, a broad cultural outlook, pedagogical skills, knowledge of psychological work techniques, organizational skills, pedagogical tact, educational equipment, mastering of communication technologies [3, c. 51; 4, 16-28; 5, c. 2-6].

Scientific interest is the mandatory of teacher's quality. Scientific interest helps teachers to generate respect for his subject, keep scientific culture, to see and to teach students to see the connection between science and general processes of human development.

The personality of modern teacher and educator is largely determined by his erudition and high level of culture. He, who wants to freely navigate in today's world, should know a lot. The erudite teacher should be a person of a high culture. It's for sure, that a teacher always is a clear sample of cultural behavior for his students [6, c. 2-15; 7, c. 4-10; 8, c. 20].

An ideal teacher is a role model, a benchmark for training and for comparison. An ideal teacher is a sample of professional support of civil, industrial and personal functions, formed at the highest level. Structure of pedagogical potential is expressed through the ideal teacher concept.

An ideal teacher is specialist with:

1) educational theory knowledge; 2) mastering of pedagogical skill; 3) mastering of training and education technologies; 4) ability to efficiently organize his work; 5) love for students; 6) pedagogical skills; 7) general knowledge; 8) patience; 8) optimism; 9) self-restraint; 10) agility, speed and accuracy of his reaction; 11) generosity; 12) emotional balance, 13) understanding of children; 14) a desire to work with children; 15) demands, tact; 16) self-control, justice; 17) organizational skills, sociability, ability to listen.

Ideal teacher as a worker with:

1) ability to set a goal and achieve it; 2) ability to manage time; 3) systematic professional development; 4) focus on increasing productivity; 5) ability to create; 6) comprehensive education; 7) reasonable optimism, moderate skepticism; 8) the desire to work at his best; 9) ability to work in a team; 10) discipline; 11) responsibility; 12) work activity; 13) ability to find a way out from work situations; 14) the ability to distribute the work; 15) the willingness to take responsibility.

Ideal teacher, as a person with

1) high moral qualities; 2) active participation in social life; 3) an active life position; 4) respect for state laws; 5) national pride, patriotism and willingness to defend the homeland; 6) good health, a healthy lifestyle; 7) humanism; 8) spirituality, 9) morality.

Devoting to the professional work is the main quality of a teacher. The quality terms are honesty and dedication, happiness to achieve educational results, ever-growing demands on himself and professional development.

Bibliography:

1. Adams J. Modern developments in educational practice. – University of London Press, 1998. – 7th printing. – 56 p.
2. Allsopp A.H., Olivier F.G. General methods of modern education. – Shuter and Shooter. – Pietermaritzburg, 2007. – 200 p
3. Amidon T., Hunter E. Improving teaching. – Holt, Rinehart & Winston – New York, 1997. – 73 p.
4. Anderson E. Team teaching in The Educational Magazine. – The Education Department of Victoria. – Australia, 1991. – 200 p.
5. Bair M. and Woodward R.G. Team teaching in action. – Houghton Mifflin. – Boston, 1994. – 156 p.
6. Colvin S.S. An introduction to high school teaching. – The Macmillan Company. New York, 2000. – 57 p.
7. Correll W. Learning with technical aids, programmed learning and teaching machines in Education. – Institute for Scientific Cooperation. –Tubingen, 2001. – 170 p.
8. Davis V. The science and art of teaching. – Cartwright & Rattray. –London, 1998. – 230 p.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ОБРАЗ И МЫСЛЬ» В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ФГОС НОО

Мезенцева Анна Эмильевна.

г. Новосибирск, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Новосибирска «Лицей № 130 имени академика М. А. Лаврентьева», учитель начальных классов высшей квалификационной категории, fanny-ann@mail.ru.

Аннотация. В данной статье рассмотрены возможности применения педагогической технологии «Образ и мысль» в организации образовательного процесса в начальной школе для обеспечения качественного развития компетенций обучающихся, обозначенных Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования.

Ключевые слова: педагогическая технология «Образ и мысль», стратегии визуального мышления, ФГОС, универсальные учебные действия.

APPLICATION OF "IMAGE AND THOUGHT" TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS INTRODUCTION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE FSEC NOU

Mezentseva Anna.

Novosibirsk, Municipal budgetary educational establishment of Novosibirsk city "Lyceum №130 named after academician M.A. Lavrentiev", teacher of primary classes of the highest qualification category, fanny-ann@mail.ru.

Abstract. The possibilities of educational technology "image and thought" using in the organization of the educational process in the primary school for ensuring the qualitative development of students' competencies indicated by the Federal State Educational Standard of basic general education are examined in this article.

Key words: educational technology "image and thought", visual thinking strategies, gef, universal educational activities.

На основе теории стадий эстетического развития А. Хаузен была создана образовательная программа «Стратегии визуального мышления (VTS)», адаптированная к российским условиям как программа «Образ и мысль». Ключевым положением программы VTS стали слова: «Познание происходит за счёт способности понимать, а простое накопление фактов не приводит к истинному знанию» [Цит. по 2, с. 54].

Авторами С.К. Тивиковой, И.И. Бондаревой ранее рассмотрены возможности применения педагогической технологии «Образ и мысль» в реализации внеурочной деятельности на основе требований Федерального

государственного образовательного стандарта. Принимая во внимание мнение авторов, что в основе рассматриваемой технологии лежат идеи формирования «самостоятельной, творчески, критически мыслящей личности, способной брать ответственность за свои взгляды, откликаться на «открытые» вопросы, не имеющие очевидного, правильного ответа; личности, умеющей понять точку зрения других ... готовой к поиску решения проблем, исходя из множественности точек зрения» [1, с. 53–54], мы считаем очевидной возможность более широкого использования данной педагогической технологии в образовательном процессе.

Ядром технологии является стратегия специальных вопросов «открытого характера», не имеющих однозначно правильного ответа, что требует от учителя качественной подготовки к уроку, продумывания специальной цепочки вопросов, ведущей к планируемому результату, а также глубокой внутренней работы, направленной на умение принимать любые ответы детей, не настраиваясь на запланированный. В этом случае использование техники «Парафраз» (повторения высказывания ученика, которое подчёркивает установку учителя на признание и равноценность каждого высказанного суждения) формирует ценность каждого мнения обучающихся. Учитель в данном случае выступает в роли посредника (фасилитатора), т.е. человека, обеспечивающего успешную групповую коммуникацию.

Область применения элементов данной технологии, на наш взгляд, достаточно широка, так как обсуждение любого теоретического вопроса можно начинать не с рассказа, беседы или лекции о произведении, картине, природном явлении, историческом событии, а с предложения всмотреться в незнакомую картину, схему, вчитаться в незнакомое правило или вспомнить прочитанное дома произведение и высказать своё мнение об увиденном, услышанном или прочитанном. Такая педагогическая подача, безусловно, стимулирует мыслительные процессы и желание сформировать персональную точку зрения обучающегося, что является очень ценным в формировании его личностных компетенций.

На наш взгляд, применение технологии «Образ и мысль» в образовательном процессе позволяет развивать речь и коммуникативные способности, уверенность в себе, способность действовать в команде и отстаивать свою точку зрения, вести диалог, а также актуальное личностное качество – толерантность.

Технология позволяет по-новому решать целый ряд педагогических задач: актуализировать уже имеющиеся у ученика знания, сформировать умение анализировать свой личный опыт и использовать его, освободить мысли ученика и побудить его к высказыванию своих идей.

Практика показывает, что технология имеет и безусловный психотерапевтический эффект, может выполнять диагностическую функцию – выявление проблемных зон и зон развития, обучающихся и коллектива.

На наш взгляд, широкие возможности для применения технологии «Образ и мысль» предоставляют в первую очередь уроки литературного чтения. Специальные приёмы дают возможность организовать групповую дискуссию

таким образом, что каждый обучающийся ощущает причастность к общему делу. В этом случае возникает состояние доверия, раскрепощённости, открытости, уважения к персональному мнению в сочетании с умением и желанием увидеть и услышать другого.

При подготовке методического материала и в процессе внедрения рассматриваемой технологии важно сопровождение перехода обучающихся от визуального восприятия к мыслительным операциям (анализу и синтезу). Это обеспечивается постепенным и последовательным включением вопросов:

- «Что вы видите на этой картине?».
- «Что происходит на этой картине».
- «А что ты тут видишь такое, что позволяет тебе это сказать?» (вопрос побуждает детей искать аргументы в защиту своего мнения. Позиция педагога: подавление желания исправить точку зрения ребенка).
- «Кто этот человек? Что ещё мы можем сказать об этом человеке? Кто эти люди?».
- «Где это происходит? Что ещё мы можем сказать о том месте, где это происходит?».
- «Что?», «Кто?» «Где?» в связке (перефразируя ответы и задавая уточняющие вопросы).
- «Когда это происходит?».

В результате широкого применения приёмов рассматриваемой технологии на уроках у обучающихся появляется неподдельный и искренний интерес к учебному материалу, глубокие и умные вопросы, а также формируется умение вести свободную дискуссию, открыто и эмоционально высказываться, не испытывая страха публичных выступлений.

Таким образом, можно констатировать, что применение педагогической технологии «Образ и мысль» в образовательном процессе позволяет позитивно воздействовать на личность ребёнка, развивать творческое мышление, воображение, толерантность и коллективизм.

Развивая самостоятельность суждений, свободную и точную речь, умения слушать и слышать, совершенствуя мыслительные процессы, педагог способствует формированию универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательной направленности, коммуникативных) как совокупности способов действий учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений.

Библиографический список:

1. Музей и школа в образовательном пространстве. Выпуск 2: «Образ и мысль» / Сб. статей. – СПб [б.и.], 1997. – С. 53–54.
2. Мурзина И.Я. Технология «Образ и мысль» в преподавании гуманитарных дисциплин // Человек в мире культуры. – 2015. – №4. – С.50–60.
3. Тивикова К.С., Бондарева И.И. Программа внеурочной деятельности «Образ и мысль» (сертифицирована НМЭС ГОУ ДПО НИРО и областным экспертным советом министерства образования Нижегородской области). – 2011 г.

ВЛАДЕНИЕ НАВЫКАМИ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ – КЛЮЧ К УСПЕХУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЕ

Одинокова Наталья Александровна.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Институт детства, доцент кафедры логопедии и детской речи, odinokova2008@mail.ru.

Аннотация. В статье рассмотрено значение владения навыками публичного выступления, как одного из условий успеха в профессиональной карьере. Раскрыта роль публичного выступления, названы причины трудностей, представлена технология подготовки, приемов удержания внимания аудитории, упражнения для формирования речевого мастерства.

Ключевые слова: публичное выступление, профессиональная карьера, успех.

SKILLS PUBLIC SPEAKING – THE KEY TO SUCCESS IN A PROFESSIONAL CAREER

Odinokova Natalia.

Novosibirsk state pedagogical University, Institute of childhood, associate Professor in the Department of speech therapy and children's speech, odinokova2008@mail.ru.

Abstract. The article considers the value of public speaking skills as one of the conditions of success in professional career. The role of public speaking, the causes of the difficulties presented by technology training, holding the audience's attention techniques, exercises to improve speech skill are described in the article.

Key words: public speaking, career, success.

Профессиональная карьера представляет собой сложный социально-экономический процесс непрерывного возобновления количественных и качественных характеристик компетенции работника. Другими словами, профессиональная карьера – активное достижение человеком успехов в профессиональной деятельности. Словарь Д. Н. Ушакова дает определение успеха, как достижение определенных целей, позитивный результат, общественное признание. Интересное видение успеха в жизни предлагает концепция Дж. Аткинсона, Д. Мак Клелланда и Х. Хекхаузена. В соответствии с их идеями успех проявляет себя через мотивацию достижения цели. В работах А. Маслоу преобладает мысль о том, что основная потребность человека в процессе жизнедеятельности – это самоактуализация, реализация своего потенциала и раскрытие своих способностей. Именно в различных аспектах самоактуализации

лежат основные критерии успеха [1]. Другими словами, истинный успех заключается в самореализации, проявлении своих уникальных качеств и талантов.

Грамотность, логичность и эмоциональная окраска речи сегодня являются обязательными условиями любого делового общения. Деловые люди должны владеть техникой непосредственного контакта, как на индивидуальном, так и на массовом уровне и уметь обращаться со словом. Владение словом ценится очень высоко. Эта способность является составной частью общей культуры человека, его образованности [3; 5]. В свою очередь, красивая, обдуманная, убедительная речь – залог успеха выступления.

Публичная речь представляет собой элемент речевой деятельности, появляющийся в ходе общения между оратором и публикой. Известно, что 38% восприятия речи приходится исключительно на голосовые характеристики: громкость, тембр, дикция, богатство интонаций, мелодичность. Публичная речь может рассматриваться как искусство, которое воздействует одновременно и на чувства, и на сознание. Внешние факторы влияют на подсознание. Это влияние обычно не замечается и не осознается, но оно гораздо сильнее, эффект от него значительно больше.

Людам, особенно интеллектуального труда, нередко приходится выступать перед коллегами, начальством, подчиненными, перед детской и взрослой аудиторией. Процесс этот всегда волнительный, что неудивительно, ведь от выступления нередко зависит не только внимание аудитории, но и карьерный рост. Как перестать бояться публичных выступлений? – вопрос актуальный для людей всех возрастов и профессий. Среди основных причин боязни выступлений можно назвать следующие: социальные (фобии громко излагать мысли перед аудиторией); психологические (волнение возникает, как правило, в неоправданных ситуациях, в том числе и перед выступлением); ограниченное владение необходимой информацией; агорафобия или боязнь толпы. Люди нервничают, когда обращаются к группе людей, потому, что боятся забыть текст, боятся аудитории, боятся ошибиться. Проявляются физиологические реакции: быстрый пульс, пересыхает во рту, дрожат голос, руки, ноги, иногда возникает тошнота.

Внешнюю сторону качественной речи отражают способы подачи информации: правильно, понятно, интересно, убедительно.

Хорошая подготовка к выступлению в значительной мере определяет его успех. Однако об успехе выступления можно говорить лишь тогда, когда у оратора есть контакт с аудиторией. Опыт показывает, что на каждую минуту выступления тратится в среднем 20–25 минут подготовки (определение темы, сбор, анализ и обобщение информации, составление плана и кратких тезисов).

При этом, выбирая тему выступления, следует учитывать осведомленность в вопросе, интерес к информации, её актуальность.

Чтобы выступление достигло цели, рекомендуют ответить на вопросы:

- Кому я буду говорить?
- Для чего?
- Что должны уяснить слушатели? [4].

Главное – желание общаться со слушателями и уверенность в том, что это получится. Тогда и речь будет доходчивой. И глаза будут искать ответный отклик в глазах, устремленных навстречу, и доводы найдутся именно те, которые нужны в данный момент.

Научиться говорить, можно только говоря. Правильно поставленный голос дает возможность человеку быть свободным и уверенным, располагать к себе и убеждать собеседника, «подключаться» к нему, варьировать интонации и направлять ход разговора в нужное русло, смягчить конфликтные ситуации.

Работая с голосом, дыханием и речью можно создать новый образ своей личности. Уверенность и чистота голоса зависит от внутренней гармонии человека. Цель обучения речевому мастерству – развитие ясности и четкости дикции, выразительности, культуры речи, голосовой гибкости, самоконтроля, расширения спектра интонаций, уверенного и располагающего, правильного речевого дыхания. Механизм правильного речевого дыхания: вдох через нос, при этом живот надувается, на выдохе рот открыт (сочетается с речью); либо выдох осуществляется через нос, втягивая живот (грудная клетка не поднимается).

Также большое значение имеет гармоничное состояние, спокойствие и чистота произношения. Этому способствуют упражнения: чтение текста на одном дыхании (вдохнуть через нос, живот надувается, говорить на выдохе, не вдыхая дополнительно и без пауз). Одна рука лежит на животе, чтобы контролировать вытягивание живота. Другая – на груди, чтобы грудная клетка не поднималась.

Нехватка воздуха вызывает панику и страх. Захват воздуха ртом усиливает волнение, речь «захлебывается», прерывается. Целью тренировки объема захвата воздуха является управление дыханием. Для отработки навыка правильного дыхания применяют упражнение «Лесенка» (встать прямо, поднять одну руку вверх и, четко проговаривая слова текста, опускать ее вниз (говорить всегда на выдохе)).

Гласные звуки в процессе речи необходимо произносить с открытым ртом, губы при этом мягкие, не напряжены. Каждому звуку соответствует правильная форма губ. Управлять губными мышцами довольно сложно. Для совершенствования произношения гласных букв применяют упражнения:

- произношение слов, начинающихся с буквы «О».
- вдох по всем правилам – через нос, живот надувается, на выдохе тянется звук «О» вслух, затем, закрыть рот и продолжать произносить «О» («внутренний голос»);
- тоже упражнение со следующими звуками: «А» – губы растянуты, расслаблены (зубы не оголяются), «У» – губы сложены в трубочку без губных складок, «Э» – губы прижаты к зубам, промежуток – не меньше пяти миллиметров, зубы закрыты губами, «И» – губы растягиваются, расстояние между верхним рядом зубов и нижним – не менее пяти миллиметров.

В качестве тренировок также используется мягкая и твердая атака. Такое упражнение помогает снимать мышечное напряжение с органов артикуляции и голосообразования. Например:

- на звуке «М» свободный, тянувшийся, монотонный «стон»;

- поиск «центра» голоса (тон, в котором особенно ровно и свободно звучит голос);
- произношение «М» с гласными звуками «А, О, Э, У, И, Ы»;
- непрерывное произношение целых фраз, например: «Мам, меду нам. Молока налей мне, мам».

Работая со звуками для контроля, можно выполнить следующее: положить указательные пальцы по краям губ, чтобы следить равномерно ли идет нагрузка на пальцы, а также следить за темпом речи. Повторить упражнение на гласные три раза подряд быстро, четко, ритмично, не протягивая звуки: «О – А – У – Э – Ы».

Психологическая значимость согласных звуков выше гласных, так как они несут больше информации, выполняя главную смысловозначительную функцию. Согласные звуки произносятся с небольшим движением губ. Зубы сильно не оголяются. Язык во время произношения как бы упирается в отверстие между зубами, но не высовывается: «Т – Д – Ж – З – Н» (на каждый произносимый звук – хлопок руками, закладывая энергию звучания и темп).

Для развития голосовой свободы, снятия вредных блокировок используют приёмы:

- надуть щеки и произнести «УФ-Ф» (звук должен быть похож на уханье филина, слегка приглушен, щеки при этом надуваются и сдуваются, губы не напряжены);
- «цокать» языком в такт музыки, петь или проговорить, но с закрытым ртом;
- произнести четверостишие вслух, не делая паузы (звук будет отличаться, он будет уверенным, звонким).

Звук голоса – это выражение внутреннего мира, мыслей, настроения. Для создания «вакуума тепла» необходимо заложить уверенность в себе и любовь к своему голосу (необходима работа с образом, метафорой, сказкой, фантазией мыслью) [3; 5].

Для развития голосовой свободы и голосовой окраски речи используются упражнения «Акустика».

Особое место занимает работа над дикцией, которую можно сформировать посредством чтения скороговорок, используя методические приёмы:

- сначала освоить в медленном темпе, читая по слогам, затем перейти на средний темп, и только освоив его, произнести скороговорку быстро;
- беззвучное произношение;
- произношение шепотом;
- отработка интонационной выразительности.
- не подключая выразительное чтение, разделить слова на сочетания (как на самостоятельные буквы, так и на сочетания с рядом стоящими гласными) четко, звонко проговаривать их.

Для развития дикции необходимо чтение вслух, обращая внимание на дыхание, дикцию, артикуляцию. Также важными являются расширение и обогащение словарного запаса [2].

Каждый человек имеет свой голосовой стиль, основой которого является опорный звук. Характеристики опорного звука: достоинство, честь, доблесть, спокойствие, уравновешенность (имея эти характеристики, голос воспринимается гармоничным).

В процессе публичного выступления большое значение имеет культура телесных движений, с этой целью применяют следующие средства и методические приёмы: танцевальные игры, импровизация под музыку, пантомима.

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить важность творческого подхода к подготовке и произнесению ораторской речи и умелого применения приобретенных риторических навыков и умений.

Библиографический список:

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 295с.
2. Введенская А.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. – Ростов н/Д.: Феникс, 1995.
3. Дети с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве / Мельник Ю.В., Мукминова Ю.Н., Одинокова Н.А., Шаймарданов Р.Х. Центр содействия научных исследований. – Новосибирск, 2016. – С. 86-138.
4. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. – М.: Проспект, 1989. – 419с.
5. Одинокова Н.А. Результаты исследования формирования понимания переносного значения слова у детей дошкольного возраста с комплексными нарушениями речи и зрения // Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2015. С. 94-98.
6. Русский язык и культура речи: Учебник / Под ред. В.И. Максимова, А.В. Голубева. – М.: Юрайт, 2016. – 382с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Раисова Айгуль Бектуровна.

Казахстан, г. Павлодар, Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова, к.п.н, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» university2017@mail.ru.

Макарихина Инна Михайловна.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), к.п.н, доктор PhD, доцент кафедры «Иностранный языки» michmacha@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются профессиональные характеристики учителя иностранного языка, его профессиональной подготовки. Описываются компетенции учителя иностранного языка, необходимые процессе преподавания данной дисциплины

Ключевые слова: профессионально–педагогическая подготовка, готовность к профессиональной деятельности, способность поставить цель, систематизация профессиональной подготовки.

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONSL PREPARATION

Makarikhina Inna.

Novosibirsk, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin), k.p.s., PhD, associate professor of «Foreign languages» Department. michmacha@mail.ru.

Raisova Aigul.

Kazakhstan, s. Pavlodar, S. Toraighyrov Pavlodar State University, k.p.s., PhD, senior lecturer of «Foreign languages» Department.

Abstract. Professional characteristics of an ideal teacher, his professional training are examined in the article. The competences of the foreign language teacher, necessary for this discipline teaching are described here.

Key words: professional-pedagogical preparation, readiness for professional activity, ability to set a goal, systematization of vocational training.

The dynamics of language policy in Russia are a reflection of state ideology and the unique experience of building a unified Russian civil society.

Extending contacts of Russia with the world community in all spheres of life, access to world informational space and quality education, dominating role of the language as an effective tool for intercultural communication and understanding put a high educational priority to the knowledge of foreign languages, especially English as an international language. Within the last two decades knowledge of foreign languages has become a necessary component of specialist's competitiveness at a labor market. [1, c. 100-103]. In this respect, Russia has faced the problem of modernizing of the system of education in general and particularly foreign language education. For the last two decades there has been intensive research on the foreign language teaching/learning processes in Russia concerning goals, content, and principles. Innovations in the system of foreign language education have required the revision of the content of foreign language teaching, the development of new education standards, syllabi, learning programs, and textbooks. The professional development system acts as an integral part of the continuing education, which allows foreign language teachers to meet their own professional and personal interests, develop individual didactic systems in accordance with their individual-typological characteristics.

The **purpose** of the research in this monograph is to develop the theoretical basis and to work out practical implementation of the contents of foreign language teachers' didactic preparation.

In accordance with the purpose of study we have set the following **tasks**:

1. Analyze the aspects of the *educational background* of foreign language teachers.

2. Select a system of knowledge and competences in the content of *didactic preparation* of foreign languages foreign language teachers in accordance with the points of The Bologna Convention (2008 y).

3. Identify a set of conditions *to improve* the didactic preparation of foreign languages foreign language teachers.

4. *Develop a model* to improve the didactic training of foreign language foreign language teachers and test its effectiveness in experimental work.

The results of the research have revealed that foreign language foreign language teachers' didactic preparation will be more effective if:

- theoretical basis of this training takes: cognitive, motivational, technological, organizational, research and reflective components are included in educational content.

- specific characteristics and psychological education of foreign languages teachers are taken into consideration.

- modern technology trainings are designed for foreign language teachers so that they are able to create individual didactic systems.

- the following conditions are necessary for effective didactic preparation of the foreign language teachers: introduction of the course "Development of Foreign language teachers' Didactic Preparation"; implementation of specific approaches and forms in adults' education, which include workshops, creative tasks, online round tables with English language teachers from other schools and areas, research activities, like preparing reports, studying academic papers in Didactics published both in national and international editions. Additionally, the content of foreign language teachers

training programs, which takes into account characteristics of the motivational sphere of adults' learning and the use of didactic training in the process of stimulus situations, needs to be worked out.

Various aspects of didactic preparation of foreign language teachers are studied by such national scholars as G. B. Siks, (Creative dramatics. Harper & Bros., New York, no date.) and many others [2, c. 24; 3, c 55-59; 4, c. 10-15]. The studies reveal foreign language teachers' didactic training is a three-dimensional concept which includes: mastering the studying process construction; shaping foreign language teachers' professional culture; and the assessment of learning outcomes in terms of social expectations to students' foreign language proficiency.

Theoretical analysis of didactic preparation of foreign language teachers has revealed the following three problems:

First, the system of teaching development is able to quickly and adequately respond to the changes in the requirements for the level and quality of professional foreign language teachers through the course content and direction [5, c. 211-213, 6, c. 21-25].

Second, adult education, including foreign language teaching, has its regulations, principles, organization, and technology implementation.

Third, the process of the development of foreign language teachers' didactic preparation in accordance with the Bologna Convention proclamation should be directed to the development of didactic training constructive, research and reflective, as well as contribute to the formation of individual didactic system of foreign language teachers [6, c. 16-21; 7, c. 37-40; 8, c. 19-30].

We consider the introduction of the course "Didactic Training of Foreign Language teachers" as a necessary component of the effective training program for foreign language teachers. While studying the course, a foreign language teacher is expected to improve his /her knowledge of the general pedagogical, didactic and methodological principles of foreign languages teaching. Other competences include the ability to analyze the lessons of all kinds, his/her own and colleagues' teaching performance, students' progress, textbooks and manuals; to work with academic literature, questionnaires, to conduct an experiment, to write an article in Methodology, to enter conversations in the field of Methodology. Theoretical and methodological basis for foreign language teachers' didactic preparation development is formed during the course study.

In our opinion, the Adults educational approaches serve as the second component of the training program. Several factors of the pedagogical process should be considered for selection of pedagogical techniques. These factors include:

- the function of educational information in the educational process (training, control - diagnostics);
- the purpose of educational information (cognitive type, operating type);
- the adult's intellectual abilities (level of educational-cognitive activity, basic level of a subject studying)
- the foreign language teachers' methodological abilities (level of methodological expertise, methodological and technical equipment of the educational process).

All these factors require the use of various approaches and methods in adult education in the sphere of the foreign language teachers development training programs: various kinds of lectures and workshops, master classes, round tables, "brainstorming", trainings, group and individual work, and so on. [9, c. 5-10; 10, c. 12-17; 11, c, 140-155; 12, c 18]

The third component can be identified as organization of foreign language teachers training in such spheres as academic reading/writing/speaking/listening. The component aims at developing foreign language teachers' research and critical thinking competences.

Experimental work

Experimental work was carried out during the 2006-2007, the 2008-2009, and the 2009-2010 school years on the basis of Pavlodar Institute of Foreign language teachers Training Development. There were eight groups of trainees, four control and four experimental groups. The experimental groups consisted of pre-service English language teachers:

2007-2008 academic year - 26 people (1 E Group) & 24 people (2 E group), and
2008-2009 academic year - 24 people (3 E group) & 22 (group 4 E), [96 people in total].

The control group consisted of pre-service English language teachers:

2007-2008 academic year - 23 people. (Group 1 K) & 22 people (2K Group), and
2008-2009 academic year - 21 people (3 K group) & 25 person (4 K group),
[91 people in total].

In the control groups, the foreign language teachers training were carried out according to the traditional program. We experimentally tested the proposed system to improve the didactic foreign language teachers' training.

At the stage of the experiment, average level of didactic training was dominated in all experimental groups. For example, 22 foreign language teachers (22.82%) showed the low level of didactic preparation at the stage of cut off point of ascertaining, after the end of the experiment, 14 foreign language teachers have moved to a higher average level. 50 foreign language teachers (52.08%) showed the average level at the beginning of the experiment, in the end - 49 foreign language teachers (51.04%). The observed decrease in the number of foreign language teachers with an average level associated with the 15 foreign language teachers at transition the highest level since initially it showed 24 foreign language teachers (25.00%), and at the end of the experiment - 39 foreign language teachers (40.63%). The reliability of the experimental work results was confirmed by the calculation of x2 test.

Conclusions

The experimental work was carried out to check the effectiveness of the organizational and pedagogical conditions to improve the didactic training of foreign language teachers. The pre-service showed significant increase in its level in the experimental groups. Thus, the experimental work demonstrates the effectiveness of the foreign language teachers' didactic development training program.

Considering foreign languages teachers' didactic preparation features, we identify the components of the didactic training as language competences, education and

psychology, and professional competences. During the foreign language teachers' didactic training, we included a special course " foreign language teachers' Didactic Training ", creative tasks and specific techniques of adult education, in order to help foreign language teachers to form the individual style of their teaching activities.

The course " foreign language teachers' Didactic Training" consists of six components:

Component 1: Cognitive

Component 2 Methodological

Component 3: Research

Component 4 Reflective

Component 5: Organizational and projecting

Component 6: Motivation

The purposes of the special course are to improve methodical competence and to build individual didactic system.

At the end of the course, foreign language teachers will be able to:

- analyze lessons of any kind;
- analyze the activities of colleagues and their own;
- analyze the performance of students;
- analyze textbooks and teaching aids;
- consult relevant academic literature;
- conduct class action research;
- carry out the survey and interview;
- conduct assessment;
- carry out a scientific experiment;
- write an article on a methodological theme;
- participate in the discussion of methodological issues;
- summarize the classroom experience (self and others);

Thematic focus of all course's components, supporting material prepared for each component, the glossary, education, lectures on training, multi-level tests, workshops, multimedia technology can improve the didactic training of foreign language teachers with competences search, research and creativity, innovative teaching techniques and remote sensing information.

Bibliography:

1. Adams, J.: Modern developments in educational practice. (University of London Press, 7th printing, 1998.)
2. Aebli, H.: "The Socratic method and teaching without questions" in Education, Vol. 6, 1992. (Institute for Scientific Co-operation, Tubingen.)
3. Allsopp, A.H. and Olivier, F.G.: General methods of modern education. (Shuter and Shooter, Pietermaritzburg, no date.)
4. Amidon, T. and Hunter, E.: Improving teaching. (Holt, Rinehart & Winston, New York, 1987.)
5. Anderson, E.: "Closed circuit television" in The Educational Magazine, Vol. 18, No. 3, April 1991 (The Education Department of Victoria, Australia.)

6. Anderson, E.: "Team teaching" in *The Educational Magazine*, Vol. 18, No. 9, October 1991 (The Education Department of Victoria, Australia.)
7. Arndt, R.S.: *John Dewey's philosophy of education*. (J.L. Van Schaik, Pretoria, 1989.)
8. Arnstine, D.G.: "The language and values of programmed instruction, Part II," in *The Educational Forum*, Vol. XXVIII, No. 2, January 1984 (Kappa Delta Publications, Indiana, U.S.A.)
9. Arnstine, D.G.: "The language and values of programmed instruction, Part III," in *The Educational Forum*, Vol. XXVIII, No. 3, March 1994 (Kappa Delta Publications, Indiana, U.S.A.)
10. Ashton-Warner, S.: *Organic teaching*. No date. (See Gross, R. and Murphy, J.: *The revolution in the schools*.)
11. Bagley, W.C. and Macdonald, M.E.: *Standard practices in teaching*. (The Macmillan, New York, 1993).
12. Bailey, C. and Bridges, D.: *Mixed Ability Grouping: A Philosophical Perspective*. (George Allen & Unwin, London. 1983).

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЮ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ДОО

Самсонова Светлана Николаевна.

г. Елец, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», старший преподаватель кафедры дошкольного и специального образования, svetasamsonova2013@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации и содержания коррекционной работы воспитателя логопедической группы дошкольной организации. Предлагаются конкретные рекомендации педагогам, работающим с детьми с нарушениями речи. Полагается, что учёт определённых факторов (структура и проявления речевого дефекта, уровень развития неречевых психических функций, индивидуальные особенности детей) способствует достижению положительного результата коррекционной работы воспитателя логопедической группы.

Ключевые слова: рекомендации, коррекционная работа, дошкольная образовательная организация, дети с нарушениями речи, логопедическая группа.

RECOMMENDATIONS ON THE ORGANIZATION AND CONTENTS OF CORRECTIONAL WORK OF THE TEACHER SPEECH THERAPY GROUP DOO

Samsonova Svetlana.

Yelets, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Yelets State University n. a. I. A. Bunin», senior teacher of «Preschool and special education» Chair, svetasamsonova2013@yandex.ru.

Abstract. Problem of the organization and content of a teacher speech therapy correctional work in group of preschool organizations were described in the article. Specific recommendations to teachers of children with speech disorders are provided. It is believed the specific factors (the structure and manifestations of speech defect, development level of non-speech mental functions, children's individual characteristics) contribute to the positive outcome of a teacher speech therapy groups correctional work.

Key words: recommendations, correctional work, preschool educational institution, children with speech disorders, speech therapy group.

Общеизвестно, что становление всесторонне развитой личности должно начинаться с самых ранних лет жизни, ведущая роль в этом процессе принадлежит дошкольным организациям – начальной ступени в системе

образования. Ежегодно в нашей стране расширяется сеть дошкольных организаций для детей с нарушениями речи.

Ряд авторов (Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова) в своих психолого-педагогических исследованиях доказали тот факт, что дети с нарушенным речевым развитием имеют специфические особенности общего психического развития [3, с. 112]. Это обусловило важность разработки и введения системы специальных методов, приёмов и заданий коррекционно-педагогического воздействия, осуществляемого воспитателем в целях более полной нормализации речевой и других психических функций детей [1, с. 54].

Особенности работы воспитателя логопедической группы определяются рядом факторов, это, прежде всего, своеобразие проявлений речевого нарушения, имеющегося у ребёнка; наличием нарушений высших психических функций, связанных с речевой деятельностью (словесно-логического мышления, слухоречевой памяти, мелкой моторики) и личностными особенностями воспитанников.

Все эти факторы влияют на процесс организации коррекционной работы воспитателя логопедической группы. Прежде всего, педагог должен помнить, что дети с нарушениями речи могут проявлять нестандартные формы поведения (отказ от участия в занятиях, нежелание идти на прогулку, отсутствие дистанции во взаимодействии с взрослым и т.д.). В данных случаях воспитателю необходимо выбирать индивидуальные меры воздействия на детей, важно учитывать, что деликатный, сосредоточенный, сугубо субъективный подход к каждому проблемному ребёнку будет содействовать устранению нарушений речи [2, с. 42].

Следующим направлением работы с данной категорией детей является уточнение, накопление и активизация словарного запаса в процессе всех режимных моментов, в самой непредсказуемой ситуации: в спальне, в раздевалке, в уголке природы, в игровом уголке, на участке и в других местах, где имеется широкая предметная основа для развития лексического запаса.

Также воспитателю необходимо осуществлять регулярный контроль над поставленными звуками и грамматической правильностью речи детей, однако следует помнить, что ошибки должны быть исправлены корректно, не допускается высмеивание, передразнивание, поскольку это может вызвать уменьшение речевой активности, речевой негативизм, отчуждённость, негативное отношение ребёнка к воспитателю. Соответственно, можно вычленить определённые требования к речи воспитателя логопедической группы, служащей для воспитанников образцом для подражания и культуры речевого общения.

Педагогу следует избегать ряда специфических речевых недостатков:

1. Смазанное артикулирование речевых звуков.
2. Побуквенное произнесение слов, когда слова произносятся не так, как пишутся (кого вместо [ково], его вместо [ево]).
3. Неправильная постановка ударения в словах.
4. Однообразность, монотонность речи, снижающие интерес к внутреннему содержанию высказывания.
5. Слишком ускоренный или замедленный темп речи.

6. Многословность речи, насыщенность лишними фразами, деталями.
7. Присутствие в речи большого количества сложных грамматических конструкций и оборотов.
8. Употребление неологизмов, просторечий и диалектизмов.
9. Неоправданное изобилие слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами.
10. Засоренность речи словами-паразитами (это, вот, так сказать и т.д.).
11. Копирование речи малышей.
12. Произнесение слов, непонятных детям без уточнения их значения.

Таким образом, реализация коррекционной работы воспитателя логопедической группы воплощается с учётом исходных принципов дошкольной педагогики: взаимосвязи речевого, умственного и сенсорного развития детей; совершенствования речи, учитывая логику её формирования в онтогенезе; воплощение коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи. Педагогу логопедической группы ДОО в своей работе необходимо учитывать позиции психолингвистики о последовательном усложнении речевых процессов – от речевого навыка к речевому умению и осуществлению речевых высказываний, реализующих коммуникативные задачи; о формировании элементарного понимания языковых явлений; о необходимости инициативной речевой практики.

Библиографический список:

1. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте // Сост. И.Ю. Кондратенко. – М.: Айрис-пресс, 2010. – 224 с.
2. Гаврилова Н.В. Проблемы адаптации лиц с ОВЗ // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – №1. – с. 42-43.
3. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 2007. – 213 с.

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ПЕДАГОГА

Сорокина Елена Львовна.

г. Новосибирск, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет путей сообщения», доцент кафедры «Физическое воспитание и спорт», so117@yandex.ru.

Елинская Янина Алексеевна.

г. Новосибирск, Частное учреждение дополнительного профессионального образования «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы», директор, yanina55555@mail.ru.

Аннотация. В статье раскрыты пути решения важнейшей задачи дополнительного профессионального образования взрослых – формирование научно-методической компетентности педагога и обеспечение условий для развития профессиональной карьеры.

Ключевые слова: профессиональная карьера, педагог, дополнительное профессиональное образование взрослых.

ACTUAL ASPECTS OF A TEACHER'S PROFESSIONAL CAREER DEVELOPMENT

Sorokina Elena.

Novosibirsk, Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Siberian State Transport University", associate professor of the physical education and sport Department, so117@yandex.ru.

Yelinskaya Yanina.

Novosibirsk, PEAE Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work, director, yanina55555@mail.ru.

Abstract. Ways of solving the most important problem of additional professional education for adults - the formation of a teacher scientific and methodological competence and the provision of conditions for the professional career development are described in the article.

Key words: professional career, teacher, additional professional education of adults.

Сегодня закономерно встал вопрос о подготовке специалистов новой формации, способных быть продуктивными в своей профессиональной деятельности, что должно послужить стимулом к созданию и внедрению в практику дополнительного профессионального образования взрослых новых

образовательных продуктов и услуг, необходимым также является «...систематическое инвестирование в педагогические инновации» [1, с. 168].

Опираясь на профессиональные стандарты, нами сформирована база качественных образовательных продуктов, отвечающих потребностям рынка труда, направленных на: формирование индивидуальной образовательной траектории; развитие профессиональных компетенций; сопровождение в получении смежных профессий; оказание помощи кадровым службам, а также, развитие карьеры и организацию научно-методической деятельности для стимулирования профессионального роста педагогов.

Понимая запросы современного общества, сегодня, значительная часть педагогов настроена на глубинное, существенное обновление профессиональной деятельности. В этой устремленности видна тенденция вызревания нового образа педагога, которая связана с четким пониманием многопозиционной структуры педагогического труда. Новая позиция педагога обнаруживается в его способности включать в свою деятельность ряд значимых профессиональных функций: методолога и возрастного антрополога, диагноста, проектировщика педагогических ситуаций, исследователя.

Поэтому, одной из важнейших задач дополнительного профессионального образования взрослых мы определяем формирование научно-методической компетентности педагога, которая, на наш взгляд, существенно повышает качество образовательных результатов обучающихся.

Раскрывая понятия «научно-методическая работа» и «научно-методическая деятельность», необходимо указать на их различия. Научно-методическая работа – это, по сути, научное исследование, целью которого является получение своих собственных, авторских выводов и результатов теоретического и практического характера. Научно-методическая деятельность – сфера профессионально-педагогической деятельности, необходимая для формирования нового знания об образовательно-воспитательном процессе, обеспечивающая появление новых технологий и педагогических приемов.

Научно-методическая деятельность педагога, включает: систематическое повышение квалификации; участие в научно-практических конференциях; проведение собственных мастер-классов; подготовку научных публикаций и работу в научных объединениях; самообразование; разработку новых технологий и их внедрение в образовательный процесс; разработку и апробацию новых образовательных программ, основанных на междисциплинарной и межпредметной интеграции.

Современный педагог-профессионал не принимает в готовом виде ни идеи, ни технологии – он самоопределяется по отношению к ним и осознанно творит свою собственную деятельность. И если первичное восприятие знаний может быть фронтальным и групповым, то последующая работа должна быть индивидуальной, в том объеме и темпе, который необходим каждому, а это возможно только в условиях самостоятельной, самообразовательной деятельности и логично в организации непрерывного дистанционного образования.

Определяя две траектории профессионального развития педагога (вертикальную и горизонтальную) можно отметить значимые факторы, которые обеспечивают успешность и результат:

– относительно горизонтальной траектории – это: накопление, обобщение, обмен опытом, формирование профессиональных компетенций, получение специализированных и уникальных компетенций, формирование «портфеля» результатов, научно-методическая деятельность, повышение профессиональной категории;

– относительно вертикальной траектории профессионального развития педагога: достижение высокого уровня сформированности общекультурных и профессиональных и управленческих компетенций (системное мышление), получение специализированных и уникальных компетенций, высокий научно-методический уровень и значимый научный статус, наличие лидерских качеств, самообразование.

Особенно важным, на наш взгляд, является построение индивидуальных образовательных траекторий педагогов, что обеспечивает избирательность в приобретении новых компетенций и быстрый рост профессиональной карьеры, как в горизонтальном, так и вертикальном направлении.

Библиографический список:

1. Сорокина Е.Л. Елинская Я.А. К вопросу о современных стратегиях непрерывного дополнительного профессионального образования взрослых // Наука и социум: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 30 января 2017 г. / отв. ред. Е.Л. Сорокина. – Новосибирск: Изд-во Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы. – 2017. – С. 166–169

ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ВЕЧЕРНЕЙ (СМЕННОЙ) ШКОЛЕ

Щинова Наталья Андреевна.

г. Новосибирск, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Новосибирска «Вечерняя (сменная) школа № 27», директор, natalya-s27@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы совершенствования профессиональной компетентности педагога в условиях вечерней (сменной) школы. Описаны особенности контингента учащихся. Выделены необходимые уровни развития. Определены основные элементы формирования профессиональной компетентности педагога в вечерней (сменной) школе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, духовно-нравственные ценности, педагогическая поддержка.

PRIORITIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER IN THE EVENING (SHIFT) SCHOOL

Schinova Natalya.

Novosibirsk, Municipal budget educational institution of Novosibirsk "Evening (shift) school № 27", Manager, natalya-s27@yandex.ru.

Abstract. Questions of a teacher professional competence development in the conditions of the evening (shift) school are considered in the article. The features of the contingent of students are also shown in the paper. The necessary levels of development are identified. The main elements of a teacher's professional competence formation in the evening (shift) school are determined.

Key words: professional competence, spiritual and moral values, pedagogical support.

Сегодняшнее время – время больших изменений и информационных скоростей в различных сферах человеческой деятельности. Время, которое требует от человека постоянного совершенствования, развития, включения в процесс создания лучшего будущего для страны. Это время осмысления и движения, раскрытия способностей, заложенных в человеке с его рождения. Необходимость развития и совершенствования каждого человека, осознания его духовной сути, внесения гармонии в реальную действительность особенно ярко начинает осознаваться именно сегодня, в эпоху значительных перемен в разных сферах и областях человеческой жизни. На первое место выдвигаются духовно-нравственные ценности – ценности красоты, любви, милосердия, здоровья, саморазвития и т.д. [1].

Сегодня, как никогда, личность педагога является ведущей в становлении и развитии подрастающего поколения. Ведь именно он, в большей степени, демонстрирует истинные ценности своими словами, знаниями, поступками и т.д. Сегодня он не просто педагог, а наставник, поддерживающий и сопровождающий детей в мир знаний, помогающий их развитию и формированию. В связи с этим, возникает необходимость совершенствования педагогических кадров, повышения уровня их профессионализма, профессиональной компетентности, уровня духовно-нравственной культуры [3].

На основании поручения Президента Российской Федерации сейчас обсуждается и готовится к внедрению модель национальной системы учительского роста, в которой ведущим направлением выступает задача установления для педагогических работников уровней владения профессиональными компетенциями, подтверждаемыми результатами аттестации.

Уровень профессионализма на любом рабочем месте определяется, в первую очередь, готовностью постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Это всегда и в особенности сегодня важно для педагога, которому постоянно необходимо находиться в поиске новых форм и методов обучения, взаимодействия, так как нынешние дети отличаются тем, что всё больше требуют к себе индивидуального подхода, внимания. В образовательном учреждении сегодня учатся совершенно разные дети по уровню знаний, способностей, состоянию здоровья, мотивации к обучению [2, 4].

Потенциальные способности каждого человека отличаются друг от друга. Дети тянутся к тому педагогу, которому доверяют, с которым им интересно, комфортно. Педагог помогает раскрытию и развитию потенциальных задатков, чувствованию значимости ребёнка, умению реализовать себя в этой жизни, стране.

В условиях вечерней (сменной) школы вопрос совершенствования профессиональной компетентности педагогов является наиболее актуальным. Контингент учащихся, собравшийся в образовательном пространстве школы, требует находиться в постоянном поиске, делать новые открытия. Среди учащихся много детей, подростков, не сумевших адаптироваться к условиям дневной общеобразовательной школы по разным причинам. Среди них дети-сироты, опекаемые, ребята с ОВЗ, инвалидностью, ранним материнством, ребята-спортсмены или устроившиеся на работу для обретения самостоятельности, помощи близким и другие категории детей.

Разные особенности детей требуют от педагога развивать себя и как преподавателя, и как воспитателя, и как тьютора, осваивать различные профессиональные компетенции, уметь реагировать на нестандартные ситуации, при решении которых педагогу важно опираться на гуманистические общечеловеческие ценности, поддержать, помочь найти положительный выход.

Пробуждение педагога к поиску и узнаванию нового, росту личностному и профессиональному является основой в работе с педагогическим коллективом вечерней (сменной) школы.

Работа в инновационном режиме помогает педагогам найти единомышленников, подняться на новый уровень, об этом говорят следующие результаты:

- участие в семинарах и международных научно-практических конференциях БФ «Большая перемена» города Москвы (2014, 2015, 2016, 2017);
- работа программы «Путь педагога к успеху»;
- проведение в образовательной организации своих семинаров и мастер-классов, посвященных вопросам развития профессионализма педагогов, например, «Психолого-педагогическая поддержка детей с особыми образовательными потребностями», «Формирование взаимодействия педагогов и учащихся в процессе тьюторского сопровождения» и другие;
- ознакомление с тактиками педагогической поддержки;
- организация «Школы педагогического мастерства» и т.д.

Темы семинаров возникают в результате мониторинга, совместного обсуждения командой подходов к дальнейшему совершенствованию педагогического коллектива.

Важным вопросом является процесс вхождения в коллектив новых педагогов, которые приносят новые направления либо придерживаются традиционных старых и не всегда умеют сразу включиться в совместную работу. Поэтому вопрос организации взаимодействия педагогов является сегодня первостепенным. Если педагоги смогут понимать друг друга, поддерживать, то легче выстраивать взаимодействия и поддержку детям, больше пользы от сотрудничества.

Таким образом, важными элементами формирования профессиональной компетентности педагогов в условиях вечерней (сменной) школы являются:

- эффективное включение всех педагогов в совместную деятельность различных творческих групп по отдельным направлениям, выбранным самими педагогами;
- выход на индивидуальный маршрут педагога с целью совершенствования навыков сопровождения детей с особыми образовательными потребностями;
- привлечение к деятельности новых педагогических кадров, равнодушных, готовых к саморазвитию и совершенствованию.

Жизнь постоянно развивается, меняется. Сегодняшнее время является ярким подтверждением этого. Необходимость совершенствования своего мастерства – это и требование времени, и насущность раскрытия своего потенциала. Невозможно чему-то научиться навсегда. Впереди всегда ждёт новая высота, которую надо достичь. И путь к этой высоте – это и путь к самому себе, путь к новым открытиям.

Библиографический список:

1. Кузнецова, А.Я. Образование как становление духовного человека // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 11-2. – С. 478-482.
2. Тюмасева З.И., Третьякова Н.В. Онтогенетические основы специального (коррекционного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья //

Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26148>

3. Федоров В.А., Третьякова Н.В. Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация // Образование и наука. – 2017. – № 3. – С. 93-119. DOI:10.17853/1994-5639-2017-3-93-119

4. Tretyakova N.V., Ketrish E.V., Dorozhkin E.M., Permyakov O.M., Andryukhina T.V., Mantulenko V.V. Building of Projecting Competence Among Future Teachers in the Conditions of Introduction of Inclusive Education // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11. Iss. 15. P. 8237–8251.

АВТОМАТИЗИРОВАННОЕ СОЗДАНИЕ РАСШИРЕННОГО ЗАКЛЮЧЕНИЯ ПО ЭХОКГ

Борисенко Борис Григорьевич.

г. Тамбов, Тамбовское областное государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Городская клиническая больница имени Архиепископа Луки города Тамбова», врач функциональной диагностики, bekassbk@gmail.com.

Борисенко Андрей Борисович.

г. Тамбов, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный технический университет», доцент кафедры «Компьютерно-интегрированные системы в машиностроении», borisenko@mail.gaps.tstu.ru.

Аннотация. Показана возможность с помощью программы (базы данных исследований по ЭхоКГ) автоматизировать создание расширенного заключения по эхокардиографии.

Ключевые слова: эхокардиография, заключение.

AUTOMATED CREATION OF AN EXPANDED CONCLUSION ON ECHOCARDIOGRAPHY

Borisenko Boris.

Tambov, Tambov regional state budget establishment of health care «City clinical hospital named after archbishop Luke g. Tambov», physician of functional diagnostics. bekassbk@gmail.com.

Borisenko Andrey.

Tambov, Tambov State Technical University, Candidate of Tech. Sc. (Ph.D.), Associate Professor Department "Computer-Integrated Systems in Mechanical Engineering. borisenko@mail.

Abstract. The possibility to use the program (the database of EchoCG studies) to automate an expanded conclusion creation on echocardiography is shown in the article.

Key words: Echocardiography, conclusion.

ЭхоКГ в настоящее время представляет собой массовый и информативный метод диагностики заболеваний сердца. Информационную насыщенность ультразвукового исследования сердца можно увеличить с помощью создания программ (баз данных) с автоматизированным расчётом многих показателей.

В условиях отделения функциональной диагностики Городской клинической больницы используется эхокардиограф Vivid-3 Pro, в котором применяются при ультразвуковом исследовании сердца режимы M, 2D, CWD, PWD, CFM, в обязательных стандартных позициях.

Врачом определяется около 25 измерений (амплитуды, размеры полостей сердца, диаметры, скорости и градиенты давлений).

В легочной артерии (ЛА) при PWD измеряется время от начала потока до вершины (АТ) и от вершины до конца потока (ЕТ), в результате деления АТ/ЕТ вычисляется коэффициент (по Kitabatake, 1983) [2], по которому в таблице определяется среднее давление в легочной артерии (ЛА) в мм рт. ст.

Нами много лет назад была поставлена задача создания базы данных обследуемых больных в среде Microsoft Access.

В апреле 2016 года была создана, успешно эксплуатируется и многократно модифицируется программа (база данных) обследуемых пациентов.

Прототипом послужила программа «Эходата» доктора Артемия Охотина) [1], где проводится многоступенчатое создание заключения для ЭхоКГ.

Главной же целью нашей программы было исключить многоэтапность в написании заключения, предельно его автоматизировать и ускорить написание, а также внести новые информативные пункты Заключения, которые программа будет вычислять на основании только стандартных измерений.

Широко используются возможности Microsoft Access как системы управления базами данных (СУБД), такие как поиск, ввод, хранение, пополнение, редактирование данных, формирование запросов, отчетов и многие другие.

Например:

объемы ЛЖ (ДОЛЖ и СОЛЖ) вычисляются по формулам $(7 \cdot [kdr] \cdot [kdr] \cdot [kdr]) / ([kdr] + 2,4)$ и $(7 \cdot [ksr] \cdot [ksr] \cdot [ksr]) / ([ksr] + 2,4)$, где [kdr] и [ksr] - конечный диастолический и конечный систолический размеры ЛЖ. Ударный объем УО=ДОЛЖ-СОЛЖ;

ФВЛЖ=УО/ДОЛЖ*100, или $((7 \cdot [kdr] \cdot [kdr] \cdot [kdr]) / ([kdr] + 2,4)) - (7 \cdot [ksr] \cdot [ksr] \cdot [ksr]) / ([ksr] + 2,4)) / ((7 \cdot [kdr] \cdot [kdr] \cdot [kdr]) / ([kdr] + 2,4)) * 100$;

ММЛЖ (масса миокарда ЛЖ): $7,35 \cdot (([kdr] + 2 \cdot [ЗСЛЖ]) \cdot ([kdr] + 2 \cdot [ЗСЛЖ]) \cdot ([kdr] + 2 \cdot [ЗСЛЖ]) / (2,4 + [kdr] + 2 \cdot [ЗСЛЖ]) - ([kdr] \cdot [kdr] \cdot [kdr]) / (2,4 + [kdr]))$

ИММЛЖ (индекс массы миокарда ЛЖ): ММЛЖ/ППТ (ППТ - площадь поверхности тела, вычисляется автоматически по формуле Mosteller $([вес] \cdot [рост] / 3600)^{(1/2)}$) $= 7,35 \cdot (([kdr] + 2 \cdot [ЗСЛЖ]) \cdot ([kdr] + 2 \cdot [ЗСЛЖ]) \cdot ([kdr] + 2 \cdot [ЗСЛЖ]) / (2,4 + [kdr] + 2 \cdot [ЗСЛЖ]) - ([kdr] \cdot [kdr] \cdot [kdr]) / (2,4 + [kdr])) / ППТ$.

Относительная толщина стенок ЛЖ:

ОТС: $= ([ЗСЛЖ] + [ЗСЛЖ]) / [kdr]$

Программа учитывают пол больного, т.к. нормативы для женщин и мужчин разные [3].

В итоге в Заключении появились новые данные, рассчитанные программой: объемы ЛЖ, ударный объем (УО) ЛЖ, УО ЛЖ индексированный к площади поверхности тела (УО/ППТ); фракции укорочения и выброса ЛЖ; масса миокарда ЛЖ (ММЛЖ) и индекс ММЛЖ (ИММЛЖ); отношение скоростей на МК (VE/VA), по которым будет рассчитана диастолическая функция ЛЖ;

относительная толщина стенок ЛЖ, по которым будет рассчитана гипертрофия миокарда ЛЖ и его геометрия.

Пример текста запроса:

```
"iif([POL]='м';
Switch(
  Iif([ОТС]<0,42;[ИММЛЖ] Between 49 And 115);'Нормальная геометрия
левого желудочка.';
  Iif([ОТС]>0,42;[ИММЛЖ] Between 49 And 115);'Концентрическое
ремоделирование левого желудочка.';
  Iif([ОТС]>0,42;[ИММЛЖ] Between 115,01 And 200);'Концентрическая
ГМЛЖ.';
  Iif([ОТС]<0,42;[ИММЛЖ] Between 115,01 And 200);'Эксцентрическая
ГМЛЖ.'
);
Switch(
  Iif([ОТС]<0,42;[ИММЛЖ] Between 43 And 95);'Нормальная геометрия ЛЖ.';
  Iif([ОТС]>0,42;[ИММЛЖ] Between 43 And 95);'Концентрическое
ремоделирование ЛЖ.';
  Iif([ОТС]>0,42;[ИММЛЖ] Between 95,01 And 200);'Концентрическая
ГМЛЖ.';
  Iif([ОТС]<0,42;[ИММЛЖ] Between 95,01 And 200);'Эксцентрическая
ГМЛЖ.'
);"
```

Также в Заключение представлены результаты автоматического анализа размеров полостей сердца и степени дилатации, состояние клапанов сердца и наличие (отсутствие) на них регургитации; ГМЛЖ (её степень) и геометрия сердца; состояние систолической сократимости миокарда ЛЖ и её степень, состояние диастолической функции миокарда ЛЖ и ПЖ; давление в ЛА (с указанием норма или легочная гипертензия); индекс массы тела в кг/м² (ИМТ) с заключением о степени массы тела пациента.

И наконец, программа рассчитывает фракцию укорочения среднего слоя стенки ЛЖ.

В "Рекомендациях по количественной оценке структуры и функции камер сердца" (The European Journal of Echocardiography, 2006) [3], опубликованных в "Российском кардиологическом журнале" в №3 (95) от 2012 года, дано определение этому показателю и опубликована формула расчёта.

У нас:
$$\frac{(([\text{KDR}] + [\text{МЖП}] / 2 + [\text{ЗСЛЖ}] / 2) - ([\text{KSR}] + [\text{ВО}]))}{([\text{KDR}] + [\text{МЖП}] / 2 + [\text{ЗСЛЖ}] / 2) * 100}$$
, где ВО - средний слой -
$$\text{ВО} = (([\text{KDR}] + [\text{МЖП}] / 2 + [\text{ЗСЛЖ}] / 2)^3 - [\text{KDR}]^3 + [\text{KSR}]^3)^{(1/3)} - [\text{KSR}]$$

Данный показатель значительно точнее отражает сократимость именно миокарда, а не сократимость волокон эндокарда, что приобретает особую ценность в вопросах как клинического диагноза у больного, так и в вопросах МСЭК.

В результате использования данной программы более 14-ти месяцев:

- увеличилась скорость приёма пациентов, направленных на ЭхоКГ. За 1 час принимается 5–7 пациентов;
- увеличилась информационная насыщенность Заключения;
- появились новые возможности для МСЭЖ (фракция укорочения среднего слоя стенки ЛЖ) для оценки сократительной способности миокарда;
- заключение печатается на принтере в любых нужных количествах;
- заключение может быть сохранено в формате pdf или doc;
- имеется возможность легко найти нужного пациента за любой год и напечатать копию и (или) сравнить результаты обследований;
- в случае необходимости программа легко подвергается модификациям и открыта для введения какого-либо нового показателя.

Библиографический список:

1. Программа Эходата. [Электронный ресурс]. – URL: <http://valsalva.ru/viewtopic.php?t=1283> - (дата обращения: 18.08.2017).
2. Kitabatake A., Inoue M., Asao M. et al. // *Circulation*. – 1983. – Vol. 68, No. 2. – P.302–309
3. Lang R.M. et al. Рекомендации по количественной оценке структуры и функции камер сердца // *Российский кардиологический журнал*. – 2012. – №3 (95). – Приложение 1.

КЛИНИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ НАРУШЕНИЯ ОБЩЕЙ МИКРОЦИРКУЛЯЦИИ ОРГАНИЗМА В ПАТОГЕНЕЗЕ ДИСКОГЕННЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ ПОЗВОНОЧНИКА

Новиков Яков Семенович.

г. Смоленск, ООО Центр восстановительной медицины NanoMedicalPlus,
ведущий специалист, jakubkrzeminski2010@gmail.com.

Воногель Вячеслав Георгиевич.

г. Смоленск, ООО Центр восстановительной медицины NanoMedicalPlus,
директор, jakubkrzeminski2010@gmail.com.

Аннотация. Общая микроциркуляция является важным показателем, отражающим состояние организма. По ней можно судить не только о компенсаторно-приспособительных реакциях организма при различных заболеваниях, но и о клинической динамике при лечении. В статье предлагается практическое применение метода количественной оценки общей микроциркуляции организма при лечении дискогенных заболеваний позвоночника. Обсуждается место нарушений общей микроциркуляции организма при данных заболеваниях.

Ключевые слова: микроциркуляция, патология пояснично-крестцового отдела позвоночника, патогенез, общий конъюнктивный индекс.

CLINICAL VALUE OF GENERAL MICROCIRCULATION DISORDERS IN THE PATHOGENESIS OF DISCOGENIC SPINE DISEASES

Novikov Yakov.

Smolensk, Center of reconstructive medicine Nano Medical Plus, senior specialist, jakubkrzeminski2010@gmail.com.

Vonogel Viacheslav.

Smolensk, Center of reconstructive medicine Nano Medical Plus, Chef director, jakubkrzeminski2010@gmail.com.

Abstract. General microcirculation is an important indicator that reflects the state of the body. So, it is possible to judge not only the compensatory-adaptive reactions of an organism at various diseases but also the clinical dynamics in treatment. The article proposes practical application of quantitative assessment method of a body general microcirculation in the discogenic spinal diseases treatment. The place of general microcirculation disturbances in these diseases is discussed.

Key words: microcirculation, lumbosacral spine pathology, pathogenesis, total conjunctival index.

Патогенетический характер любого лечения является залогом его успеха, коррекции состояния до стадии ремиссии или полного отсутствия клинической симптоматики. Это в полной мере относится к лечению дискогенных заболеваний позвоночника. При этом само собой разумеется, что без детального представления о патогенезе заболевания невозможно построить терапевтическую тактику надлежащим образом, учитывая особенности течения заболевания у каждого конкретного больного. В свою очередь, знания о месте и значении каждого из звеньев в патогенезе дискогенных заболеваний позвоночника позволяет максимально оптимизировать и рационализировать тактику лечения.

В соответствии с требованиями стандартов лечения и принципом доказательной медицины в Центре восстановительной медицины «NanoMedicalPlus» в качестве метода поточной количественной оценки динамики состояния больных с различными патологиями опорно-двигательного аппарата применяется метод определения общей микроциркуляции организма по В. С. Волкову (1976) и К.В. Жмеренецкому (2008) [1,14]. В результате анализа динамики показателей данного метода диагностики мы пришли к выводу о правильности взгляда на нарушение общей микроциркуляции организма, как на важное звено в патогенезе дискогенных заболеваний позвоночника. Этим обуславливается актуальность исследования.

Цель исследования: Определение и оценка клинического значения общей микроциркуляции организма в патогенезе дискогенных заболеваний позвоночника при её количественном анализе по В.С. Волкову и К.В. Жмеренецкому К.В. [1,14].

Материалы и методы. Для оценки динамики общей микроциркуляции организма у пациентов мы использовали метод В.С. Волкова и К.В. Жмеренецкого [1,14] с вычислением общего конъюнктивального индекса (ОКИ) – суммы баллов признаков нарушения микроциркуляции. При этом проводится биомикроскопия конъюнктивы, оценка калибра и состояния микрососудов конъюнктивы с помощью таблицы баллов и последующее вычисление конъюнктивального индекса [1,2,3,4,5,14].

Группа исследованных больных включала в себя 268 мужчин и 363 женщин в возрасте от 25 до 65 лет (средний возраст $46,2 \pm 2,8$ лет), пролеченных в Центре восстановительной медицины «NanoMedical Plus» с 2013 по 2016 г.г. с диагнозом: люмбоишиалгия, остеохондроз поясничного отдела позвоночника, спондилез, спондилоартроз, грыжи межпозвоночных дисков. Больным проводилось лечение в виде курса кинезиотерапии из 10 сеансов по методике NEURAC (нейромышечной активации) на комплексе «Red Cord» (Норвегия) [6], а также 10 сеансов лазерофореза гидрокортизона и карипаина с помощью аппарата «Узор 3М» (Россия). Медикаментозная терапия проводилась у 155 больных (49 мужчин и 106 женщин) в виде трех внутримышечных инъекций мелоксикама 1 раз в день на ночь. Для оценки общей микроциркуляции использовалась портативная щелевая лампа «Riester» (Германия). Исследование проводилось накануне курса лечения и в день его окончания. Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью программы Statistica 6.0.

Результаты исследования и их обсуждение. Среди общего числа пациентов больные с люмбоишиалгией составляли 26%, с остеохондрозом поясничного отдела позвоночника – 23%, со спондилезом – 31%, с грыжами межпозвоночных дисков – 20%.

В литературе подробно описано присутствие отрицательной динамики показателей локальной микроциркуляции в межпозвоночных дисках и спинномозговых корешках в патогенезе подобных заболеваний [8,9,10]. Такая динамика имеет достоверную корреляцию с ухудшением показателей общей микроциркуляции организма [5,9,10]. Значительное же улучшение общей и периферической микроциркуляции в случаях успешного лечения таких больных является логическим выводом концепции авторов подобных работ [5].

Взаимосвязь показателей общей и локальной микроциркуляции, в частности, позвонков и межпозвоночных дисков подтверждает также ряд ведущих патофизиологов [9,11]. Весь комплекс стрессреализующих и стресслимитирующих эффектов осуществляется и транслируется через систему микроциркуляции, представляющей собой функциональную подсистему, обладающую соответствующими локальными и общесистемными механизмами управления [12,13]. На уровне микроциркуляции осуществляется также формирование адекватного типа механизма адаптации. Микроциркуляция – это зона формирования информационной обратной связи и зона реализации управляющих эффектов [10,11,12]. Это рационально сбалансированный механизм, деятельность которого энергетически и информационно обеспечивается через инфраструктуры микроциркуляции, расположенные по всему организму [11,12,13]. Данная концепция согласуется с принципом голографической организации процессов жизнедеятельности организма, сформулированным К.В. Судаковым [13]. Согласно этому принципу осуществляется интеграция акцепторов результата действия функциональных систем в виде единого информационного голографического экрана мозга, имеющего основное свойство – опережающее отражение действительности по П.К. Анохину [12,13]. Соединительнотканым представителем информационного экрана организма, его «вторым эшеленом», являются коллоиды межклеточного вещества соединительной ткани, протеингликаны (гиалуроновая кислота и др.), а также белковые молекулы крови. Именно в соединительной ткани сконцентрированы информационные молекулы клеток тканей. Там также происходит взаимодействие гормонов, простагландинов, витаминов, иммунных комплексов, гликопротеинов и различных биологически активных веществ [7,8,9,10].

Следует заметить, что протеингликаны являются веществами, составляющими и определяющими структуру межпозвоночных дисков [7,8,9]. Таким образом, приведенная патофизиологическая модель наглядно отражает всю сложную и тесную регуляционную взаимозависимость между общей микроциркуляцией и состоянием таких локальных структур, как межпозвоночные диски [5,7,9,10].

Таблица – 1. Динамика общего конъюнктивального индекса (ОКИ) по В. С. Волкову (1976) и К. В. Жмеренецкому (2008).

| Возраст пациентов | ОКИ до лечения / после лечения | ОКИ до лечения / после лечения |
|-------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| | Мужчины | Женщины |
| до 25 лет | 25,35 ± 1,4 / 17,27 ± 1,2* | 24,91 ± 1,1 / 17,39 ± 1,4* |
| 25-40 лет | 33,41 ± 1,1 / 23,21 ± 1,2* | 28,61 ± 1,2 / 20,13 ± 1,3* |
| 40-55 лет | 31,88 ± 1,4 / 20,96 ± 1,2* | 30,36 ± 1,4 / 21,07 ± 1,1* |
| 55-60 лет | 33,22 ± 1,3 / 23,66 ± 1,1* | 28,89 ± 1,1 / 21,74 ± 1,3* |
| свыше 60 лет | 28,99 ± 1,4 / 21,02 ± 1,2* | 32,25 ± 1,3 / 21,88 ± 1,1* |

Примечание: *наличие статистически достоверной связи при сравнении с показателями до лечения, $P < 0,05$.

Во всех группах больных получена достоверная разница ОКИ по сравнению с исходными показателями (см. таблицу). Уменьшение численного значения ОКИ свидетельствует об оптимизации общей микроциркуляции организма после проведенного восстановительного лечения. Учитывая сказанное выше, о связи между микроциркуляторными процессами в организме и состоянием межпозвоночных дисков, а также общеизвестную взаимосвязь между общей и местной микроциркуляцией, можно обоснованно судить об улучшении состояния больных, сопоставляя уменьшение значений ОКИ с данными клинического обследования, представленными ниже.

Оценка функционального исхода по шкале D.J. Prolo [15] показала во всех группах больных динамику от 1–2 баллов до лечения к 4–5 баллам после курса лечения, что является показателем возвращения нормальной функции после устранения болевого синдрома.

С помощью электронейромиографического (ЭНМГ) исследования после лечения во всех группах пациентов установлено достоверное увеличение амплитуды как прямого мышечного, так и рефлекторного моносинаптического ответа с 0,2–0,3 мкВ до 1,2–1,4 мкВ, что составляло норму. Скорость проведения импульса по волокнам бедренного, большеберцового и малоберцового нервов увеличивалась после лечения от 35–37 м/с до 40 м/с, что также достигало нормальной величины.

Определение указанных закономерностей и их достоверная отрицательная корреляция средней степени ($r = -0,46$, $P = 0,05$) с клинической динамикой состояния больных позволяет заключить о целесообразности оценки общей микроциркуляции организма для суждения о динамике состояния локальной корешковой микроциркуляции и, таким образом, о степени эффективности применяемых методов лечения.

Изложенные выше результаты исследования доказывают тесное и значительное включение нарушения как локальной, так и общей

микроциркуляции организма в механизм развития дискогенных заболеваний позвоночника. Такое представление возникает, в частности, при мышлении "от обратного", *ex juvantibus*. Оно справедливо для течения заболевания у различных контингентов больных, независимо от пола и возрастных групп. Положительная динамика показателей общей микроциркуляции организма вследствие лечения наглядно свидетельствует о важной роли микроциркуляции как в патогенезе, так и в саногенезе данных заболеваний. В клинической перспективе это означает поиск методов и средств терапии, способных оказывать целевое влияние на микроциркуляцию организма в комплексном лечении дискогенных заболеваний позвоночника. Можно говорить также о целесообразности дальнейших исследований в группах больных с дискогенными заболеваниями позвоночника в сочетании с сопутствующими заболеваниями, что обеспечит оптимизацию терапии путем индивидуализации каждого больного в соответствии с традицией клинического мышления. То же может стать реальным подспорьем в определении микроциркуляторных нарушений в порядке последовательности патологических звеньев, то есть как пускового механизма заболевания, либо следствия иных первопричин, что имеет как клиническое, так и теоретическое значение. Количественный характер методов исследования позволит сделать подобные изыскания соответствующими принципам доказательной медицины.

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Имеется статистически достоверное различие общего конъюнктивального индекса (ОКИ) во всех группах обследуемых больных с патологией пояснично-крестцового отдела позвоночника до и после проведенного курса восстановительной терапии.
2. Достоверное различие ОКИ свидетельствует об оптимизации общей микроциркуляции, наступившей в результате проведенного лечения.
3. Названные выше пункты являются подтверждением тезиса о значительной роли нарушения общей микроциркуляции организма в патогенезе дискогенных заболеваний позвоночника.
4. Динамика нарушений общей микроциркуляции у больных с дискогенными заболеваниями позвоночника при наличии сопутствующих заболеваний, для которых также характерны микроциркуляторные нарушения, а также причинно-следственная роль нарушения общей микроциркуляции в патогенезе дискогенных заболеваний являются предметами дальнейших исследований.

Библиографический список:

1. Волков В.С., Высоцкий Н.Н., Троцюк В.В. и др. Оценка состояния микроциркуляции методом конъюнктивальной биомикроскопии // Клиническая медицина. – 1976. – №7. – С. 115-118.
2. Nowykiw-Krzemiński J. Neurofizjologiczne zasady efektu systemowego WKIW (Wizualnego Kolorowo-Impulsowego Wpływu) u sportowców rezerwy olimpijskiej / Перспективы и основные направления подготовки олимпийского резерва и спорта высших достижений. Сборник научных трудов IV Международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г. – Смоленск, 2013.

3. Новыкив-Кшеминьский Я., Воногель В.Г., Михалик Д.С. Количественная оценка общей микроциркуляции организма как критерий результатов лечения больных с дегенеративно-дистрофическими заболеваниями позвоночника. *Инновации в образовании и медицине / Материалы Всероссийской научно-практической конференции.* – Махачкала, 2015. – С. 207-209.
4. Новыкив-Кшеминьский Я., Воногель В.Г., Михалик Д.С. Динамика общей микроциркуляции у спортсменов с дегенеративно-дистрофическими заболеваниями позвоночника / *Инновационные технологии в подготовке высококвалифицированных спортсменов в условиях училищ олимпийского резерва. Сборник научных трудов V Международной научно-практической конференции.* – Смоленск, 2015. – С. 231-233.
5. Новыкив-Кшеминьский Я., Воногель В.Г., Михалик Д.С., Жуков Г.В. Общая микроциркуляция организма как количественный критерий динамики состояния больных с дискогенными заболеваниями позвоночника // *Земский врач.* - 2016. -N 3-4. - С. 14-17.
6. Kirkesola G. Sling Exercise Therapy – S-E-T. A concept for active treatment and training for ailment in the musculoskeletal apparatus // *Tidsskriftet Fysioterapeuten.* – 2000. – N12. – P.9-16.
7. Батышева Т.Т., Багирь Т.Т., Кузьмина З.В., Бойко А.Н. Современные аспекты диагностики и лечения грыж межпозвонкового диска поясничного отдела позвоночника – М, 2010.
8. Восстановительная медицина. – Под ред. Хадарцева А.А., Гонтарева С.Н., Крюковой С.В. – Тула-Белгород, 2010. – Т. 2.
9. Крупаткин А.И. Клиническая нейроангиофизиология конечностей (периваскулярная иннервация и нервная трофика). – М.: Научный мир. – 2003. – 328 с.
10. Макаров С.Н. Влияние методов коррекции расстройств микроциркуляции спинномозговых корешков и различных способов фиксации на исход оперативного лечения поясничного остеохондроза: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2014.
11. Меерсон Ф.З. Адаптационная медицина: механизмы и защитные эффекты адаптации. – М.: Нурохіал Medical LTD, 1993. – 331 с.
12. Анохин П.К. Опережающее отражение действительности // *Вопросы философии.* – 1962.– №7.– С. 97-111.
13. Судаков К.В. Информационный феномен жизнедеятельности.– М., РМА ПО, 1999.– 380 с.
14. Сиротин Б.З., Жмеренецкий К.В. Микроциркуляция при сердечно-сосудистых заболеваниях - Хабаровск, 2008.
15. Применение шкал и анкет в обследовании пациентов с дегенеративным поражением поясничного отдела позвоночника: методические рекомендации / В.А. Бывальцев, Е.Г. Белых, Н.В. Алексеева, В.А. Сороковиков. – Иркутск: ФГБУ "НЦРВХ" СО РАМН, 2013. – 32 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ДИАГНОСТИКЕ ПОРАЖЕНИЯ ПЕРИФЕРИЧЕСКИХ НЕРВОВ ПРИ ХРОНИЧЕСКОМ АЛКОГОЛИЗМЕ

Соловьёва Екатерина Ростиславовна.

г. Балашиха, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Первый московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова», врач функциональной диагностики, ekaso369@yandex.ru.

Аннотация. Хронический алкоголизм влечёт за собой немало осложнений, среди которых часто встречаются нервно-мышечные нарушения. Поэтому для практикующих врачей становится актуальным использование возможностей функциональной диагностики для выявления патологии у конкретного пациента с определенным комплексом симптомов. В статье в сжатой форме рассмотрены характеристики нейрофизиологических исследований, использование которых обусловлено поражённой структурой нерва. Подчёркнута актуальность выявления полиневропатии в доклинической стадии.

Ключевые слова: хронический алкоголизм, полиневропатия, электронейромиография, вызванные потенциалы.

OPPORTUNITIES OF ELECTROPHYSIOLOGICAL METHODS IN DIAGNOSTICS OF PERIPHERAL NERVES DAMAGE WITH CHRONIC ALCOHOLISM

Solov'jeva Ekaterina.

Balashiha, Federal State Autonomous educational institution of Higher education "I.M. Sechenov First Moscow State Medical University", a physician of functional diagnostics, ekaso360@yandex.ru.

Abstract. Chronic alcoholism entails quite a few complications among which neuromuscular disorders often occur. Therefore using of functional diagnostics opportunities becomes relevant for practicing doctors for pathology of a specific patient with a symptoms definite complex. Characteristics of neurophysiological studies, using of which is due to affected nerve structure, are spelled out in a concise form in the article. Relevance of polyneuropathy identification in the preclinical stage is underlined.

Key words: chronic alcoholism, polyneuropathy, electroneuromyography, evoked potentials.

При хроническом алкоголизме среди неврологических осложнений полиневропатия (ПНП) встречается наиболее часто. По данным разных авторов, её симптомы выявляются у 9–76% больных.

Основным проявлением хронической алкогольной ПНП является сочетание чувствительных нарушений полиневритического типа и слабости в проксимальных и/или дистальных отделах.

В группу исследования вошли 22 человека: 15 мужчин и 7 женщин. Приём алкоголя составлял от 4 до 20 лет, в диагнозе больных группы выборки стояла вторая либо третья стадии алкоголизма. Минимальная длительность невропатических проявлений составила 0 месяцев, максимальная – 90 месяцев.

При осмотре пациентов неврологический дефицит выявлен в основном в нижних конечностях, что соответствует выявляемым при электронейромиографии (ЭНМГ) преимущественным изменениям в малоберцовом, большеберцовом, икроножном нервах. В статусе части больных определялись нарушение глубокой чувствительности и дистальные парезы, что является следствием вовлечения в патологический процесс толстых хорошо миелинизированных волокон. ЭНМГ выявила как аксональное поражение (снижение амплитуды S- и M-ответов нервов), так и признаки демиелинизации (удлинение дистальной латентности, снижение скоростей распространения возбуждения (СРВ) по двигательным и чувствительным нервным волокнам). В проводимых нами исследованиях отмечено преобладание аксонопатии над миелінопатией при хронической алкогольной полиневропатии. При тиаминдефицитной ПНП, клинически проявляющейся наиболее выраженными парезами, в отличие от ПНП токсической природы, зарегистрированы более низкие показатели амплитуд потенциалов действия нервов и скоростей проведения по волокнам.

Стоит отметить, что в случае преобладания в неврологическом статусе нарушений только поверхностной чувствительности и вегетативно-трофических проявлений, параметры быстропроводящих волокон могли оставаться не измененными, что свидетельствует о неинформативности стандартной ЭНМГ для выявления повреждений тонких волокон.

Для оценки тонких волокон использовалась методика оценки коротколатентных соматосенсорных вызванных потенциалов (ССВП). При хроническом алкоголизме изменения касались показателей доцеребральных и ранних церебральных компонентов, наибольшие отклонения от нормативных показателей наблюдались в нижних конечностях. В исследованиях отмечено увеличение скорости периферического распространения возбуждения при стимуляции срединного и большеберцового нервов, времени центрального проведения при стимуляции срединного нерва (межпиковая латентность P13-N20) и большеберцового нерва (межпиковая латентность N22-P25).

Поражение волокон поверхностной чувствительности подтверждается результатами ответной реакции при неболевой стимуляции: исследование поздних компонентов ССВП у больных с аллодинией позволило отметить увеличение латентного периода.

Функциональное состояние слабомиелинизированных А δ - и немиелинизированных С-волокон оценивалось с помощью количественного сенсорного тестирования (КСТ). Проводилась оценка различных порогов чувствительности: холодового (А δ -волокна) и жгучей боли (С-волокна) на

тыльной поверхности стоп. Но методика имеет сомнительную значимость, т.к. согласно результатам исследования, проведенного R. Freeman и др., дифференцировка пациентов с нормальными порогами чувствительности от пациентов с периферическим поражением нервов, а также выделение пациентов, симулирующих чувствительные нарушения, недостаточно точна и однозначна.

Результаты обработки данных исследований нашей группы пациентов показали большую степень поражения А δ -волокон на тыльной поверхности стоп у больных со стреляющими и жгучими болями по сравнению с группой больных с ноющими болями.

Полученные нами тенденции в поражении нервов сопоставимы с данными многих мировых клинических исследований. Они свидетельствуют о том, что перечисленные изменения в нервах выявляются даже у пациентов без клинических признаков невропатии. Соответственно, для предупреждения тяжелых осложнений, инвалидизации, и, следовательно, возможной экономии средств на лечение, целесообразно нейрофизиологическое обследование больных хроническим алкоголизмом на доклинической стадии ПНП.

Библиографический список:

1. Ангельчева О.И. Характеристика болевого синдрома при алкогольной полиневропатии, оценка эффективности лечения. – Диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук. – М., 2005.
2. Зенков Л.Р., Ронкин М.А. Функциональная диагностика нервных болезней. – М.: Медицина, 1991. – 640 с.
3. Торопина Г.Г. Центральные механизмы афферентации при синдромах хронической нейрогенной боли (исследование соматосенсорных вызванных потенциалов). – Диссертация на соискание ученой степени доктора медицинских наук. – М., 2004.
4. Щеглова Н.С. Нервно-мышечные нарушения при хронической алкогольной интоксикации у женщин. – Диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук. – М., 2015.
5. Freeman R., Chase K., Risk M.R. Quantitative sensory testing cannot differentiate simulated sensory loss from sensory neuropathy. // *Neurology*. – 2003. – № 60 (3). – P. 465-470.

ПОНЯТИЕ «ФИЛОСОФИЯ ЛИТЕРАТУРЫ» В РУССКОЙ МЫСЛИ НАЧАЛА XX ВЕКА

Бутина Елена Александровна.

г. Москва, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», старший преподаватель кафедры философии Института социально-гуманитарного образования, writing85@mail.ru.

Аннотация. В статье показано развитие понятия «философия литературы» в России в начале XX века. Заимствованное из французской литературы широкой понятие не прижилось на русской почве вследствие сложившейся исторической ситуации. Необходимость появления понятия «философии литературы» возникла в связи с тем, что литературоведение того периода находилось в состоянии кризиса методологии, который мог разрешиться с помощью принятия философского инструментария. В качестве доказательства этой идеи приводятся точки зрения Е.А. Соловьева, А.Н. Веселовского, А.М. Евлахова и др.

Ключевые слова: философия литературы, русская философия, методология гуманитарного знания

CONCEPTION «PHILOSOPHY OF LITERATURE» IN RUSSIAN THOUGHT AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Butina Elena.

Moscow, State University of Education (MSPU), Moscow, senior lecture of the Institute of Social and Humanitarian education, writing85@mail.ru.

Abstract. There is a depiction of the term “philosophy of literature” evolution in Russia at the beginning of the 20th century in the article. This term, borrowed from French literature, was not assimilated into the Russian language because of its historical situation. The necessity of the term “philosophy of literature” occurred due to the fact that the literary criticism of that period lacked in its methodology, which could be solved by using philosophical tools. In order to prove this idea, the points of view of E.A. Solovev, A.N. Veselovsky, A.M. Evlahov and others are cited.

Key words: philosophy literature, Russian philosophy, methodology of humanitarian knowledge.

Философия и литература находятся в постоянном процессе взаимодействия друг с другом, они отражают общественные перемены, исторические события, культурные сдвиги. Такое развитие приводит, с одной стороны, к обогащению друг друга новыми идеями, понятиями, с другой – размывает границы философского и художественного текста. Таким образом, возникшее

междискурсивное пространство создает множество проблем для исследователей с той и другой стороны. Во-первых, возникает вопрос о разграничении сферы слова и идей, во-вторых, о терминологическом обозначения смежного пласта литературы и, наконец, о самой области знания и её методах. Философия литературы – это диалог двух когнитивных практик, «формула», которая «позволяет избегать узости литературоведческой, филологической, лингвистической методологии и привлекать самый широкий культурологический материал» [1].

Понятие «философия литературы» вслед за Э. Кранцем, Ш. Летурно, Г. Спенсером в научный обиход вводит Е.А. Соловьев, популяризатор идей Г. Гегеля, Ф. Ницше, автор ряда критико-биографических очерков о русских мыслителях. В предисловии к своей работе «Опыт философии русской литературы» (1902) Соловьев признает законность этого понятия, поскольку если существует философия истории, то должна существовать и философия литературы. «Философствование над литературой», по его мнению, в достаточной мере представленное в русской критической мысли, должно преобразиться в философию.

Задача философии литературы – «рассмотрение господствующей идеи и воли (стремления), в которых определились ее особое лицо и характер, а также ее жизнь в её необходимом» [10, с. 3] развитии. Мыслитель рассуждает в духе марксизма, что логика и необходимость литературной эволюции выявляется с помощью диалектического метода. Основная идея русской литературы, по Соловьеву, – аболуционистская, то есть освобождение личности и личного начала. Философ не уточняет понятия «личности» и «освобождения». Мы предполагаем, что его близка с рассуждениями Н. Бердяева о частичной десоциализации онтологически социальной личности, ведущей к свободе духа [4, с. 233].

Соловьев формирует одно и то же правило для историка философии и историка литературы – «не забывать, что “вылетает лишь по ночам”, т.е. что всякая идея, всякий новый художественный образ, как стрелки на часах, отмечают лишь поворот и перераспределение сил внутри общественного организма, что без переворота в обществе не бывает переворота в литературе» [11, с. 5]. Философ полагает, что нельзя приписывать отдельному человеку решающую роль в культурном сдвиге, поскольку мысль существует отдельно от индивидуума, раздробленная на тысячу частей. Соловьев выдвигает требование к литературе, выдвинутое с позиции позитивизма, стать философией и наукой. Мыслить, по его мнению, могут только общественные группы, общественные классы, следовательно, с отдельными именами связаны лишь «наиболее удачные формулы» воплощения общественных взглядов. Таким образом, насколько это возможно, критическая литература должна приблизиться к социологии.

Представление об истории литературы в широком смысле слова как об истории общественной мысли, выраженной в философском, религиозном, поэтическом движении и закреплённой словом, высказывал А.Н. Веселовский в труде «О методе и задачах истории литературы, как науки» (1870) [Веселовский,

с. 17]. В 1910 г. в работе «Введение в философию художественного творчества» А.М. Евлахов, ученик А.Н. Веселовского, указывает на тот же изъян в истории литературы, что и Соловьев: в ней «слишком много “истории” и слишком мало “философии”» [6, с. 5]. Но не это является основной проблемой в литературоведении, а решение задачи о методологии художественного творчества. История литературы не должна становиться «служанкой» социологии, она обязана идти «в неразрывной связи с вопросами искусства, эстетики и психологии творчества» [6, с. 5].

Таким образом, Евлахов указывает на методологический тупик в литературоведении (о ситуации в академическом литературоведении в начале XX века см. [13]). Свой подход к проблеме он рассматривает как один из возможных выходов из сложившейся ситуации. Надо отметить, что дискуссия о методе в литературе возникает в 70-е гг. XIX в. параллельно с обсуждением научной методологии в целом. Так, например, вокруг «философии истории» И. Тэна возникла полемика на русской почве, в которую вступили Н.К. Михайловский, П.Л. Лавров, П.Н. Ткачев. В основе исторической методологии должен лежать анализ всей совокупности фактов, т.е. эмпирического материала, а не описание аксиологических установок людей считали позитивисты-семидесятники.

Евлахов близок к воззрениям позитивистов. В построении своей методологии литературовед отказывается от когнитивного опыта фрейбургской (баденской) школы неокантианцев, совершивший водораздел между методологией гуманитарных и естественных наук в конце XIX в. Он согласен с В. Виндельбантом, что развитие теоретических методов исследования зависит от степени развития науки. Но ученый-гуманитарий должен постигать суть явления с помощью логики, а не интуитивно её реконструировать, т.е. Евлахов как сциентист предлагает негуманитарные методы «наук о природе» применить к теории литературы. Он идёт вслед за философской мыслью Г. Клейнпетера, Г. Зиммеля, К. Менгера, Э. Мейера, Э.П. Барта. Надо отметить, что в подобном Евлахову ключе высказывались и другие крупные литературоведы, например В.Б. Шкловский и Б.И. Ярхо.

Евлахов выступает против мнения Виндельбанда о цели исторической науки. Если основная задача историографии «познание единичного», «обратно пропорциональное «стремлению к понятию и закону», то для такой “научной работы”, в сущности, и не надо» [6, с. 28] никакого метода, поскольку метод оказывается лишь подбором фактов. Методы могут быть без науки, «но без методов – нет науки» [6, с. 5]. Следовательно, разработка методов – дело философии литературы. Рациональное познание поэтических фактов должно просвечивать суть искусства как области эстетического и индивидуального творчества.

Многочисленные упоминания и отзывы на работу Евлахова: Э.Л. Радлова, П.Н. Сакулина, А.П. Скафтымова, В.М. Фриче, М.А. Яковлева показывают, что проблема методологии остро стояла в научном кругу в начале XX века. И.Н. Кубиков в работе «Рабочий класс в русской литературе» (1926) заклеил Евлахова как «противника реалистического истолкования литературы» [9, с. XIV],

а Т.К. Ухмылова закрепила за талантливым философом ярлык «архибуржуазного теоретика» [12, с. 77]. После травли Евлахов почти уходит из литературоведения, он занимается переводами и преподаванием итальянского языка, учится в медицинском институте, а в 1944 г. становится профессором судебной психиатрии и выпускает несколько работ о психологии творчества.

Естественно, что показанные в этой статье взгляды на проблему методологии не являлись единственными. Так, например, формальная школа, просуществовавшая до 30-х гг. XX в., внесла огромный вклад в теорию литературы. Постепенно после работы Л.Д. Троцкого «Литература и революция» (1923) и восторженного отзыва о ней А.В. Луначарского полифония мнений в дискуссии о методе сменяется только одним – наиболее политически верным. Е.И. Замятин в очерке «Новая русская проза» (1923) увидел «убийство» искусства в канонизации одной какой-нибудь формы и одной философии: «канонизированное очень быстро гибнет от ожирения, от энтропии» [7, с. 138]. Само понятие «философия литературы» было забыто.

Сейчас современные мыслители всё чаще возвращаются к понятию «философии литературы» с целью показать культурологическую многогранность задач, стоящих перед литературоведением (философия в литературе и литература в философии) или разграничить две формы познания (философия и литература [2, 3, 8]). Но в начале XX века под «философией литературы» понимали теорию литературы или методологию исследования художественного текста. Увеличение семантического объема понятия произошло из-за становления литературоведения как науки.

Библиографический список:

1. Аверьянов В. Крытый крест. Традиционализм в авангарде. Крытый крест. – М.: «Книжный мир», 2015. – 608 с. [Электронный ресурс] URL: http://ka2.ru/nauka/averianov_1.html. (Дата обращения 12.10.2017)
2. Автономова Н.С. Философия и литература: формы взаимодействия в пространстве культуры // Дом Бурганова. Пространство культуры, 2010. – № 4. – С. 172-180.
3. Андреева И.С. Философия Шопенгауэра и русская литература // Человек: образ и сущность. – 2003. – № 1. – С. 77-100.
4. Бердяев Н. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики. – Париж: «Современные записки», 1933. – 320 с.
5. Веселовский А.Н. О методе и задачах истории литературы, как науки // Веселовский А.Н. Собрание сочинений. Т. 1. [Поэтика] – СПб: Тип. Императорской Академии Наук, 1913. – С. 1-17.
6. Евлахов А.М. Введение в философию художественного творчества. – Т. 1. – Варшава: Типография Варш. Уч. Округа, 1910. – 54 с.
7. Замятин Е.И. Новая русская проза // Замятин Е.И. Собрание сочинений. – Т. 3. – Лица. – М.: «Русская книга», 2004. – С. 125–210. [Электронный ресурс] URL: <http://ruslit.traumlibrary.net/book/zamyatin-ss05-03/zamyatin-ss05-03.html#c003016>

8. Колесников А.С. Философия и литература: современный дискурс // История философии, культура и мировоззрение. – Вып. 3. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – С. 8-36. – («Мыслители».)
9. Кубиков И.Н. Рабочий класс в русской литературе. – Иваново-Вознесенск: Основа, 1924. – 198 с.
10. Соловьев Е.А. Опыт философии русской литературы. – СПб.: Изд. т-ва «Знание», 1909. – VIII, 374 с.
11. Соловьев Е.А. Очерки по истории русской литературы XIX века. – Изд. 4-е, испр.. – М.: «Новая Москва», 1923. – 665 с.
12. Ухмылова Т.К. Против идеалистической реакции Б. М. Эйхенбаума // Литература. – Т.1. Труды института новой русской литературы академии наук СССР / Под ред. А.Н. Луначарского. – Л.: Издательство Академии Наук СССР. 1931. – С. 68-89.
13. Хализев В.Е., Холиков А.А. Русское академическое литературоведение начала XX века и традиция Александра Веселовского // Вестник Московского университета. – Серия 9: Филология. – 2013. – № 5. – С. 116-139

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНАЯ ТЕРАПИЯ ПРИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВАХ ЛИЧНОСТИ

Косточкина Наталья Владимировна.

г. Новосибирск, психолог частной практики, kostochkina@ngs.ru.

Аннотация. Статья посвящена достаточно новому и эффективному методу работы с психосоматическими расстройствами личности – эмоционально-образной терапии, автором которой является Н.Д. Линде, её практическому применению в области психосоматических расстройств. Обозначены направления, где возможно и наиболее эффективно её использование. Описаны теоретические основы терапии, её основные этапы.

Ключевые слова: эмоционально-образная, ЭОТ, терапия, эффективность, метод.

EMOTIONAL-IMAGE THERAPY IN THE PSYCHOSOMATIC PERSONALITY DISORDERS

Kostochkina Natalia.

Novosibirsk city, Private practice, psychologist, kostochkina@ngs.ru.

Abstract. The article is devoted to a fairly new and effective method of dealing with psychosomatic disorders personality –emotional-image therapy (EIT), which author is N. D. Linde, its practical application in the field of psychosomatic disorders. The areas of possible and most efficiently are identified. Theoretical basis of the therapy and its main stages are described.

Key words: EIT, therapy, effective, method.

Эмоционально-образная терапия – это сравнительно новый и актуальный метод психотерапии, позволяющий достичь достаточно значительных и устойчивых результатов. Практические данные, полученные специалистами при работе с психосоматическими расстройствами личности, позволяют рекомендовать метод как один из эффективных и краткосрочных в данной области. Автором данного метода является Н.Д. Линде. Его основная идея заключается в том, что любой симптом или эмоциональное состояние могут быть выражены с помощью зрительного, кинестетического или звукового образа. Последующая внутренняя работа и преобразование этого образа позволяют изменить его исходное состояние в более приемлемое для клиента. Главной целью метода является обнаружение и избавление от негативного эмоционального заряда, и преобразование его в нейтральный или позитивный. Эта задача достаточно легко и быстро решается в процессе создания клиентом спонтанного образа, соответствующего проблемному состоянию, с последующей

его трансформацией. В общем состоянии клиента это проявляется не только улучшением эмоционального фона, но и устранением физического дискомфорта, болей и напряжения.

Применение данной терапии возможно при наличии любого рода психологических или психосоматических расстройств, при выраженных эмоциональных и телесных проявлениях. Исключением являются только неизлечимые психические заболевания, клинические случаи.

Эмоционально-образная терапия хорошо зарекомендовала себя при работе с психосоматическими расстройствами, обусловленными психогенными факторами, с фобиями, страхами, паническими атаками, негативными сценариями, гневом, чувством вины, стыда, а так же проблемой психологической зависимости. Особенно эффективной является работа с болями, вызванными мышечными спазмами – головной болью, сердечно-сосудистыми заболеваниями, предменструальным синдромом и др. В этих случаях, в большинстве прецедентов, терапия приводит к быстрому, стабильному и долгосрочному результату. Также показана высокая эффективность при терапии аллергии, астмы, нейродермитов и прочих заболеваний.

Первостепенным и значимым этапом терапевтической работы является установление взаимосвязи между испытываемыми чувствами, эмоциями и их телесным выражением.

Процесс терапевтического воздействия делится автором на 10 этапов:

- предварительная ознакомительная беседа;
- визуализация проблемной ситуации;
- осознание и прояснение чувства;
- создание образа прояснённого чувства;
- анализ проблемы с помощью образа чувства;
- подбор и применение адекватных действий и преобразований образа;
- ситуативная проверка;
- идентификация с новым преобразованным позитивным образом;
- экологическая проверка;
- закрепление результата.

Преимуществами метода являются эффективность, интенсивность, краткосрочность и мобильность.

Эмоционально-образная терапия представляет собой простую и доступную в применении технику, эффективную и безопасную как для клиента, так и для специалиста.

Библиографический список:

1. Гулдинг М., Гулдинг Р. Психотерапия нового решения. – М.: Класс, 1997. – 288 с.
2. Кулаков С.А. Основы психосоматики. – СПб.: Речь, 2007. – 288с. – ил.
3. Линде Н.Д. Эмоционально-образная терапия. Теория и практика. – М.: Изд-во Моск.гуманит.ун-та, 2004. – 153 с.

ГИПНОТЕРАПИЯ С ПАЛЛИАТИВНЫМИ ПАЦИЕНТАМИ

Куренков Сергей Владимирович.

г. Москва, Государственное бюджетное учреждение Здравоохранения города Москвы «Московский многопрофильный центр паллиативной помощи Департамента здравоохранения города Москвы», медицинский психолог, онкопсихолог, sergkurenkov@mail.ru.

Аннотация. Паллиативная помощь является активной помощью пациентам с длительно протекающими заболеваниями в то время, когда заболевание не поддается лечению, и важнейшей социальной, психологической и духовной проблемой является управление болью и другими симптомами, а также оказание помощи пациентам до самой смерти. Статья посвящена проблеме использования гипноза и внушения в паллиативной медицинской помощи.

Ключевые слова: гипноз, паллиативная помощь, гипнотерапия, психотерапия, боль.

HYPNOTHERAPY FOR PALLIATIVE PATIENTS

Kurenkov Sergei.

Moscow, State budgetary institution of maintenance «Moscow multidisciplinary center of palliative help of Moscow`s Maintenance Department», medical psychologist, oncologist, sergkurenkov@mail.ru.

Abstract. Palliative care is active help to patients with long current illnesses, while illnesses can't be cured and the navigation with pain and other symptoms remains one of the most important social, psychological and spiritual problems, providing help to patients until their death. The article is devoted to the usage of hypnosis and infusion in the palliative medical care.

Key words: hypnosis, palliative care, hypnotherapy, psychotherapy, pain.

Возможности индивидуальных и групповых психотерапевтических методик в работе с паллиативными пациентами вызывают значительный интерес. Различные компоненты вербальной рациональной и суггестивной психотерапии, методики психокоррекции должны гармонично сочетаться с чувством эмпатии, сочувственного отношения, эмоционально выдержанных и корректных.

В группе терминальных больных на первый план выходит индивидуальная психотерапия и семейная психотерапия, так как именно у этих пациентов чаще возникает психическая аутоизоляция, малодоступность контакту с окружающими людьми, их заболевание влияет на моральное состояние родственников и близких людей.

Психологическое самочувствие в этот период оценивается как один из важнейших компонентов качества жизни [31], при этом объём ухода может быть действительно невелик или вполне соразмерен качеству жизни пациентов [18, 24].

Тревога и беспокойство как психологическая реакция на заболевание может препятствовать или даже мешать решению необходимых проблем, а при переходе в хроническое состояние действовать разрушающе [15, 23]. Трансперсональный подход может быть использован в подготовке к осознанию психологической и духовной необходимости смерти как реальности. E.D. Smith (1995) подчеркивает, что большинство традиционных западных психологов не в состоянии признать духовные и трансцендентальные потребности пациентов как естественные внутренние аспекты человеческой природы, и поэтому они не могут удовлетворить нужды терминального больного, сопоставить эти потребности со смертностью пациента. Трансперсональный опыт, исходящий из сопоставления пациента с его собственной смертностью, помогает расширить имеющийся уровень трансперсонального развития, который является фактически не используемым внутренним ресурсом [28].

Качество жизни больного складывается из нескольких показателей и в том числе из качества анальгезии, физической активности, длительности ночного сна, наличия побочных эффектов от вводимых препаратов [1–6, 11, 21–23].

Немедикаментозная коррекция и лечение болевого синдрома, депрессии и тревоги как наиболее часто встречающихся проявлений терминальной стадии заболеваний – чрезвычайно актуальная проблема.

В 40-х годах XIX в. врач-хирург Д. Бред впервые использовал термин «гипноз» и доказал возможность вызывать гипнотическое состояние различными приёмами и внушением. Д. Бред использовал гипноз для лечения различных болезней и впервые применил его для анестезии при хирургических операциях. Шотландский хирург Дж. Исдейл, работавший в Индии в середине XIX в. (до открытия химической анестезии), задокументировал 345 проведенных им под гипнозом крупных операций, включая ампутации конечностей. Его пациенты имели меньше осложнений, характерных для операций того времени, проводимых другими врачами. У. Крогер (1951) применял директивный гипноз в родах, включая хирургические вмешательства сразу после рождения ребёнка, а также при операциях на щитовидной железе [19].

Боль – субъективное переживание. Кроме основного биологического компонента, переживание боли включает сенсорный, эмоциональный и когнитивный компоненты, которые поддаются гипнотическому изменению. Сенсорный – относится к интенсивности переживания боли. Эмоциональный (аффективный) компонент касается неприятности боли, т.е. уровня субъективного страдания человека, которым можно мысленно управлять.

Терпимость каждого человека к боли различна и может меняться в зависимости от его эмоционального состояния, поскольку изменяется субъективное восприятие боли. Важная составляющая переживания боли – ожидание её возникновения. Поэтому при терапии боли возникает значительный плацебо-эффект, который повышает порог болевой чувствительности. Один из

аспектов когнитивного компонента боли – катастрофизация. Её снижение – важный элемент ослабления боли. Другой аспект – смысл боли, её значение для пациента. Так, подросток со спортивной травмой, которая означает для него, что он должен вместо тренировок просидеть дома, пока травма не заживёт, может быть сильно мотивирован, чтобы уменьшить боль. Особенно если он верит в то, что гипнотерапия будет способствовать быстрейшему заживлению и прекращению боли [9, 12, 32].

Степень, до которой человек может терпеть боль, кроме реальных показателей интенсивности и продолжительности, зависит также от локализации боли и субъективной оценки размеров её охвата. Чем ближе локализована боль к центру тела или чем больше площадь, которую она охватывает, тем менее терпимой она становится [14]. Эксперименты с идеомоторными сигналами, которые вызываются глубинной частью личности, способной в соответствии с внушением воспринимать ощущения и сохраняющей неосознаваемую связь с терапевтом, показали, что в гипнозе субъект продолжает ощущать боль, но на том уровне сознания, который отделен от основной, заблокированной в трансе сферы осознания [26].

Сознание человека имеет как бы «два этажа» [8]:

1. Критическое сознание – занимается реальностью, безостановочно исследует окружающий мир, чтобы убедиться, что мы находимся в безопасности. Оно же постоянно занимается нашим внутренним миром: телесными ощущениями, фиксирует все возникающие в теле проблемы. Опирается на внимание, функция которого – исследование.
2. Виртуальное сознание (воображение) – эта форма сознания гораздо шире, чем критическое сознание.

Наше сознание постоянно обращено то к реальности, то к воображению. В повседневной жизни мы постоянно переходим от критического сознания к спонтанной форме транса, связанной с работой воображения (о чём-то вспоминаем, мечтаем и т.п.).

Критическое сознание преобладает в новых ситуациях, которые нужно оценить с точки зрения возможной угрозы. Вайзенхоффер называл эту часть «внутренним наблюдателем». Гипноз отличается от сна тем, что в гипнозе всегда присутствует эта часть, которая позволяет поддерживать контакт с терапевтом [12; 33].

В работе с онкологическими больными широко рекомендованы различные суггестивные техники. Л. Шерток (1992) считает эффективным применение гипноза в онкологии с целью ослабления боли в терминальной стадии болезни и улучшения эмоционального состояния при некоторых симптомах. Переживания страха влекут за собой боль или же вызывают её усиление [11].

По мнению R.A. Sternbach (1968), болеутоляющее действие гипноза и плацебо как раз и основаны именно на исключении факторов страха [29]. А.А. Levitan (1992), исследуя использование гипноза у раковых больных, признает его крайне ценным. Он описывает ряд специальных техник, которые включают установленный раппорт между пациентом и членами медицинской

оздоровительной бригады; контроль боли с саморегуляцией болевого восприятия; временное (разовое) искажение, амнезия, перенос боли в другую часть тела или разобщение болезненной части с остальным телом; контролирование симптомов, таких, например, как тошнота, рвота, осознанное пищевое отвращение и т.д. [22].

При этом гипноз рассматривается как вариант психотерапии в случаях реакций тревоги, депрессии, вины, гнева, враждебности, изоляции, заниженного чувства самоуважения; как возможность усовершенствования; как вариант обхода (изменения) страха смерти и пр. Гипнотерапия имеет уникальные выгоды для пациентов, такие как совершенствование самоуважения, вовлечение в уход за собой, возврат локуса контроля, отсутствие неприятных побочных эффектов и длительная эффективность, несмотря на продолжительное использование [7, 24].

Анализ десятилетних систематических исследований, проведенных с 1980 года в области гипнотического вмешательства для контроля страха, боли и рвоты у детей и подростков, страдающих онкологическими заболеваниями (Genuis, 1995), подтверждает эффективность гипнотических техник в этих группах пациентов как в контроле боли и страха, так и в контроле тошноты и рвоты [17]. Для коррекции этих симптомов может также использоваться аутогенная тренировка и релаксационные занятия. L. Baider, B. Uziely, A.K. De-Nour (1994) указывают на эффективность прогрессивной мышечной релаксации и работу с направленными мысленными образами в группе онкологических больных, самостоятельно обратившихся к психологу [12].

Результаты оценивались по шкале воздействия событий (IES), краткому изложению симптомов (BSI), разнообразию локуса контроля. Оценены немедленный и отсроченный групповой эффект занятий прогрессивной мышечной релаксацией с направленными мысленными образами. Из всех пациентов, приступивших к групповой терапии, большинство (70%) завершивших курс показали характерное улучшение по IES и BSI. Улучшение поддерживалось свыше 6 месяцев у 47% пациентов, продолживших в последующем оценку своего состояния

T.G. Burish, R.A. Jenkins (1992) исследовали эффективность релаксационного тренинга в уменьшении побочных эффектов химиотерапии при раке методом обратной связи. Использовались электромиография (EMG) и измерение кожной температуры (ST). Онкологические больные были распределены в 6 групп, сформированных по трём (EMG-контроль, ST-контроль, отсутствие обратной связи) и двум (занятия тренингом, отсутствие занятий тренингом) факторам. Результаты, основанные на заключении психолога, наблюдениях медсестры и наблюдениях самого пациента, охватывали пять последовательных химиотерапевтических курсов [13].

У пациентов, прошедших тренинги, отмечен психологический оптимизм, снижение тошноты и рвоты после химиотерапии. Позитивные эффекты, обнаруженные с использованием обратной связи (EMG, ST), позволяют рекомендовать занятия релаксационным тренингом для снижения побочных эффектов химиотерапии.

Многие авторы в немедикаментозном лечении болевого синдрома предлагают сочетать психотерапию и рефлексотерапию (лазеропунктуру, аурикулопунктуру, электропунктуру) [1–3, 5, 10, 16, 20, 25, 27].

Курс когнитивной психотерапии (цель – формирование внутренней картины болезни и установление её связи с болевыми симптомами) и курс релаксационных занятий (снятие психоэмоционального напряжения) в комплексе с акупунктурными воздействиями способствовали повышению качества жизни. Полное купирование болевого синдрома отмечено у 78%, удовлетворительное – у 18% больных [28, 30].

Таким образом, гипнотерапия, имеющая уникальные выгоды для пациентов, такие как совершенствование самоуважения, вовлечение в уход за собой, возврат локуса контроля, отсутствие неприятных побочных эффектов и длительная эффективность, несмотря на продолжительное использование, может применяться для обезболивания и релаксации паллиативных пациентов, а также облегчения вхождения в сон.

Библиографический список:

1. Березкин Д.Л., Филатов В.Н. Тенденции выживаемости онкологических больных: существует ли прогресс в противораковой борьбе // Вопросы онкологии. – 1989. – Т. 35. – № 5. – С. 545-559.
2. Блинов Н.Н., Комяков И.П., Шиповников Н.Б. Об отношении онкологических больных к своему диагнозу // Вопросы онкологии. – 1990. – Т. 36. – № 8. – С. 966-969.
3. Бугорская Т.Е., Усенко О.И., Рябова Л.М. Хосписная и паллиативная помощь: от теории к практике. [Электронный ресурс]. URL:<http://tanat.info/hospisnaja-pomosh-ot-teorii-k-praktike-07-09-2013.html>
4. Гнездилов А.В. Некоторые социальные проблемы в хосписной службе среди онкологических больных / А.В. Гнездилов // Паллиативная медицина и реабилитация. – 2010. – № 3. – С. 69.
5. Исакова М.Е. Болевой синдром в онкологии. – М.: Практическая медицина, 2011. – 384 с.
6. Калиева М.С. Ермуханова Л.С., Жумагалиева А.Г. Паллиативная помощь онкологическим больным в терминальной стадии // Вестник КазНМУ. – 2016. – №1. – С. 717-720.
7. Новиков Г.А. Стандарты паллиативной помощи: обзор европейских рекомендаций / Г.А. Новиков, С.В. Рудой, М.А. Вайсман и др. // Паллиативная помощь и реабилитация. – 2010. – № 4. – С. 6-10.
8. Психоиммунологические эффекты гипносуггестивной психотерапии больных онкологическими заболеваниями (предварительные результаты) / О. В. Бухтояров [и др.] // Российский психиатрический журнал. – 2007. – № 1. – С. 64-70.
9. Сигида Е.А. Проблемы реабилитации: социальный и медицинский аспекты / Е.А. Сигида // Теория и технологии социальной работы. – 2011. – № 3. – С. 17-21.

10. Чулкова В.А., Шиповников Н.Б. О социально-психологических сторонах реабилитации онкологических больных на постгоспитальном этапе // Социально-психологические проблемы реабилитации нервно-психических больных. – Л., 1984. – С. 110-114.
11. Шерток Л. Гипноз. – М.: Медицина, 1992. – 223 с.
12. Baider L., Uziely B., De-Nour A.K. Progressive muscle relaxation and guided imagery in cancer patients // *Gen.-Hosp. – Psychiatry.* – 1994. – 16 (5). – P. 340-347.
13. Burish T.G., Jenkins R.A. Effectiveness of biofeedback and relaxation training in reducing the side effects of cancer chemotherapy // *Health-Psychol.* – 1992. – 11 (1). – P.17-23.
14. Campbell G., Darke S., Bruno R., Degenhardt L. The prevalence and correlates of chronic pain and suicidality in a nationally representative sample // *Aust. NZ. J. Psychiatry.* – 2015. – Vol. 49. – P. 803-811.
15. Deer T.R. A critical time for practice change in the pain treatment continuum: we need to reconsider the role of pumps in the patient care algorithm / Deer T.R. // *Pain Med.* – 2010. – Vol. 11. – P. 987-990.
16. Deer T.R. Consensus guidelines for the selection and implantation of patients with noncancer pain for intrathecal drug delivery / T.R. Deer [et al.] // *Pain Physician.* – 2010. – Vol. 13. – P. 175-213.
17. Genuis M.L. The use of hypnosis in helping cancer patients control anxiety, pain and emesis: a review of recent empirical studies // *Am. J. Clin. Hypn.* – 1995 April. – 37 (4). – P. 316-325.
18. Glaus A. Quality of life – a measure of the quality of nursing care // *Support-Care-Cancer.* – 1993 May. – 1 (3). – P.119-123.
19. International Association for the Study of Pain. Declaration of Montreal / Accessed Dec. – 2013. – Vol. 9. – P. 31-33.
20. Fraser L.K., Miller M., Hain R., Norman P., Aldridge J., McKinney P.A., et al. Rising national prevalence of life-limiting conditions in children in England // *Pediatrics.* – 2012 – 129 (4). – P. 923.
21. Jassal S.S. Basic symptom control in pediatric palliative care: the Rainbows Children’s Hospice Guidelines. 8th ed. ACT (Association for Children’s Palliative Care). – 2011. Available at: http://www.togetherforshortlives.org.uk/professionals/resources/2434_basic_symptom_control_in_paediatric_palliative_care_2011
22. Levitan A.A. The use of hypnosis with cancer patients // *Psychiatr. – Med.* – 1992. – 10 (1). – P. 119-131.
23. Magiore P., Faulkner A., Regnard C. Managing the anxious patient with advancing disease // *Palliat. – Med.* – 1993. – 7 (3). – P. 239-244.
24. Pain assessment and measurement guidelines. Available at: https://www.mcgill.ca/anesthesia/files/anesthesia/mch_pain_guidelines.pdf
25. Palliative Care in Cancer [Electronic resource]: National Cancer Institute: [site]/ National Cancer Institute. – Bethesda. – 2015. Mode of access: <http://www.cancer.gov/about-cancer/advanced-cancer/care-choices/palliativecare-fact-sheet>.

26. Palliative Care [Electronic resource]: What is meant by the term palliative care, when and where it is provided and by whom // The Department of Health / Australian Government. – Canberra, Australia, 2015. – Mode of access: <http://www.health.gov.au/palliativecare>.
27. Palliative Care in Cancer [Electronic resource]: National Cancer Institute: [site]/ National Cancer Institute. – Bethesda, 2015. Mode of access: <http://www.cancer.gov/about-cancer/advanced-cancer/carechoices/palliative-care-fact-sheet>.
28. Smith E.D. Addressing the psychospiritual distress of death as reality: a transpersonal approach // Soc. – Work. – 1995 May; 40 (3). – P. 402–413.
29. Sternbach R.A. Pain. –New York: Academic Press, 1968. – P. 185.
30. Thiadens T, Vervat E, Albertyn R, Van Dijk M, Van As AB. Evaluation of pain incidence and pain management in a South African paediatric trauma unit. S Afr Med J. – 2011. – 101(8). P – 533.
31. Tope D.M., Ahles T.A., Silberfarb P.M. Psycho-oncology: psychological well-being as one component of Quality of life // Psychother. – Psychosom. – 1993. – 60 (3-4). – P. 129-147.
32. Voepel-Lewis T, Zanotti J, Dammeyer J, Merkel S. Reliability and validity of the face, legs, activity, cry, consolability behavioral tool in assessing acute pain in critically ill patients. Am J Crit Care. – 2010. – 19(1). – 55-61.
33. Wong-Baker FACES Pain Rating Scale. Pain Assessment Tool. Available at: <http://www.wongbakerfaces.org/wp-content/uploads/2009/11/FACES-bodyassessment-tool.pdf>

ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Рябиченко Яна Владимировна.

г. Новосибирск, МАУ ДО ДТД УМ Дворец творчества детей и учащейся молодежи «Юниор», педагог дополнительного образования, uana_ruabihenko@mail.ru.

Аннотация. Автор статьи акцентирует внимание на необходимости стимулирования и поддержки новаторской и творческой деятельности в педагогической среде, активном формировании общественного мнения о талантливых учителях, разрушении существующих стереотипов, касающихся путей построения карьеры педагога.

Ключевые слова: личностный рост, педагогика и психология, самореализация педагога.

THE PERSONAL GROWTH OF A TEACHER AS AN IMPORTANT ASPECT OF HIS PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

Ryabichenko Yana.

Novosibirsk, The Palace of Creativity of Children and Student Youth "Junior", teacher of additional education, uana_ruabihenko@mail.ru.

Abstract. The author of the article emphasizes the need to stimulate and support innovative and creative activity in the pedagogical environment, actively forming public opinion about talented teachers, destroying existing stereotypes concerning the ways of building a career of a teacher.

Key words: personal growth, pedagogy and psychology, self-realization of the teacher.

Формирование актуальных компетенций у выпускников общеобразовательных учреждений является одной из стратегических задач Российского образования, которая может быть решена только высоким качеством и рациональной организацией образовательного процесса, сущность которого, в большей степени определяется педагогом.

Как отметил К.Д. Ушинский «Педагог – ключевая фигура реформирования образования. В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» [Приводится по: 7].

Высокие темпы реформирования системы образования, значительно повышают требования к результатам труда педагога, его эффективности, профессиональным компетенциям.

Одним из главных инструментов реформирования системы образования является профессиональный стандарт педагога, задача которого – повышение эффективности участников образовательного процесса в целом, и педагога в частности. Учитывая, что воспитание и обучение детей происходит в быстро изменяющейся образовательной среде, очевидной становится необходимость постоянного самосовершенствования педагога. Поэтому слова К.Д. Ушинского «Учитель живет до тех пор, пока учится!» сегодня звучат особенно актуально, а профессиональное мастерство трактуется как высокое и постоянно совершенствуемое искусство обучения [Приводится по: 7].

Новый профессиональный стандарт педагога определяет основные требования к его квалификации и направлен на расширение границ творческой свободы в профессии, на избавление от жесткого регламента и тотального контроля, и призван, прежде всего, профессионально раскрепостить педагога, дать новый импульс к развитию его мастерства. Важной задачей рассматриваемого профессионального стандарта, также, является направление педагога на развитие собственных компетенций, таких как: работа с одаренными детьми; работа в условиях реализации программ инклюзивного образования; преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным; работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии; работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми детьми [3].

В свою очередь, новые требования к профессии не только влекут за собой потребность в изменении стандартов профессиональной подготовки и переподготовки педагогов, но и подчеркивают необходимость их «личностного роста» и непрерывности самообразования.

Спецификой педагогической профессии является постоянное взаимодействие в системе «человек – человек», что, в свою очередь, означает, что его собственная личность и система ценностей являются «рабочим инструментом». При этом очень важно осознавать, что, чем совершеннее этот инструмент, тем успешнее профессиональный результат [1].

Психолог-гуманист К. Роджерс считал, что «личностный рост» выражается в стремлении становиться все более компетентным и способным настолько, насколько это возможно биологически, и в той мере, в которой, этот рост усиливает и укрепляет организм и «самость» [2].

Иными словами, личностный рост – не что иное, как качественное изменение «ядра» личности. Чем больше педагог достигает в профессиональном становлении, тем больше развивается как личность.

Как личностный, так и профессиональный рост, возможны только при наличии умения управлять своим развитием. Педагогу необходимо выстроить свою непрерывную профессионально-образовательную траекторию, которая будет учитывать его индивидуальные особенности, интересы и цели. Такая деятельность требует определенных навыков самоорганизации. Как отмечает психолог Н.Р. Битянова «В самоорганизации личности проявляется психологическая подготовленность к профессиональной деятельности.

Управление своим развитием осуществляется через самовоспитание и желание соответствовать какому-либо образу в будущем» [4].

Потребность педагога в профессиональной самореализации удовлетворяется посредством планирования своей профессиональной карьеры. Активная жизненная позиция и четкие цели позволяют стать эффективным специалистом.

Профессор, доктор экономических наук В.Н. Скворцов описал непрерывное профессиональное образование как «...системно-организационный процесс обучения на протяжении всей трудовой жизни, в основе которого лежат нормативные предписания, обязывающие работодателя обеспечить работнику необходимые и достаточные условия для приращения профессиональных знаний и умений всякий раз, когда изменение условий его трудовой деятельности связано с предъявлением ему новых или дополнительных профессиональных требований. Это позволяет оставаться эффективным работником, быть конкурентоспособным на внутреннем и внешнем рынках труда и сохранять уровень социальных условий жизни» [6].

В связи с вышесказанным, возникает острая необходимость в стимулировании и поддержке новаторской и творческой деятельности в педагогической среде, активном формировании общественного мнения о талантливых учителях. Настало время разработать и реализовать в образовательной сфере программы, найти способы управления, карьерным ростом педагогов, решительно преодолевая сложившиеся стереотипы построения карьеры в образовании.

Очевидно, что успешная карьера педагога и его профессиональная компетентность зависит, как от уровня притязаний самого педагога, так и от заинтересованности работодателя, отвечающего за качество образовательных услуг. В рамках новых требований к личностным качествам педагога актуальным становится исследование его индивидуальных психологических характеристик.

Библиографический список:

1. Абрамович С.В. Мониторинг личностно-профессионального становления будущего учителя в педагогическом процессе педколледжа [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С.В. Абрамович. – Чита, 2006. – 23 с.
2. Ананьев Б. Г. Проблемы педагогической антропологии // Избранные психологические труды: В 2-х т. М., 1980. Т. 2. С. 27.
3. Губанова Р.П. Слагаемые педагогического мастерства [Текст] / Р.П. Губанова // Профессиональное образование. – 1999. – № 2. – С. 13–24
4. Гончар М. Непрерывное образование в педагогическом коллективе на примере школы инновационного типа / М. Гончар [Текст] // Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 136–138
5. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя [Текст] : учеб. пособие / С.Б. Елканова. – М.: Просвещение, 1989. – 198 с.
6. Скворцов В.Н. Непрерывное образование как основной инструмент формирования кадрового корпуса в современных социально-экономических условиях / Скворцов В.Н. [Текст] // Материалы V Межрегион. науч.-практ. конф. – СПб. 2002. – 148 с.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. - М.: Просвещение, 2005. – 640 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВГСХА

Снегова Елена Сергеевна.

г. Великие Луки, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Великолукская государственная сельскохозяйственная академия», кафедра социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, доцент, 27lena79@mail.ru.

Аннотация. Вербальное и невербальное общение являются первостепенными и неотъемлемыми составляющими процесса социализации личности. Взаимодействие между вербализованными и невербализованными средствами, которые в свою очередь отличаются гармоничностью, а также соответствуют ситуации общения, её основным задачам – направлено на реализацию функции поддержки всего коммуникативного акта. Значение речевой деятельности или невербальных средств, а, следовательно, и их сочетание зависит от самой ситуации общения. Благодаря вербальному и невербальному поведению мы в состоянии достаточно адекватно построить свои взаимоотношения, поведение с той или иной личностью, а также выбрать подходящую стратегию общения и взаимодействия с собеседником.

Ключевые слова: вербальное общение, коммуникации, невербальное общение, поведение, деловое общение.

TO THE PROBLEM OF THE PECULIARITIES OF VERBAL AND NONVERBAL COMMUNICATIVE VGSA STUDENTS' BEHAVIOUR

Snegova Yelena.

Velikie Luki, The Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Velikie Luki State Agricultural Academy», the Chair of Humanities and Science, associate professor, 27lena79@mail.ru.

Abstract. The personality socialization process has two essential and integral parts, namely the verbal and nonverbal communication. The interactions of verbal and nonverbal means, which have some harmony and match the communicative situation and its primary tasks, is aimed at the realization of the all the communicative act supporting function. The importance of oral activity or nonverbal means and, hence, their combination depends on the communicative situation itself. Thanks to people verbal or nonverbal behavior, we are able to interact with each other quite adequately as well as we can choose an appropriate strategy of communication and interaction with our interlocutors.

Key words: verbal communication, interaction, nonverbal communication, behavior, business communication.

Коммуникации – это способ общения и передачи информации от человека к человеку в виде устных и письменных сообщений, языка телодвижений и параметров речи. Общение людей осуществляется с помощью вербальных и невербальных коммуникаций.

Вербальные коммуникации – это устные и письменные сообщения. По данным, представленным в книге А. Пиза, Альберт Мейерабиан установил, что передача информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7%, за счет звуковых средств (включая тон голоса, интонацию звука) на 38% и за счет невербальных средств на 55%. Профессор Бердвиссл проделал аналогичные исследования относительно доли невербальных средств в общении людей. Он установил, что в среднем, человек говорит словами лишь в течение 10–11 минут в день, и что каждое предложение в среднем звучит не более 2,5 секунд. Как и Мейерабиан, он обнаружил, что словесное общение в беседе занимает менее 35%, а более 65% информации передается с помощью невербальных средств общения [4, с. 5]. Следовательно, большую часть информации о человеке мы получаем посредством невербальных характеристик. Невербальные коммуникации осуществляются посредством языка телодвижений и параметров речи. Между вербальными и невербальными средствами общения существует своеобразное разделение функций: по словесному каналу передаётся чистая информация, а по невербальному – отношение к партнеру по общению [3, с. 50–51].

Важная особенность самого поведения в деловом общении заключается в том, что оба собеседника по очереди выполняют роли говорящего и слушающего, поэтому любая пауза или любая «речь» не должны слишком затягиваться. У каждого из партнеров есть свой лимит времени, и если один из них слишком долго говорит, интерес к тому, что он говорит, чаще всего ослабевает. Любое деловое общение направлено на достижение конкретного результата [1, с. 12–13; 2, с. 3].

В своём исследовании мы провели констатирующее изучение вербального и невербального проявления в поведении личности, посредством опроса-анкетирования студентов экономического факультета в количестве 33 человек и получили следующие результаты.

Согласно методике «Ориентация в языке невербального общения» от 11 до 33 баллов набрали 67% студентов, что характеризуется нежеланием и неспособностью студентов правильно оценивать людей в соответствии с правилами невербального общения, так как данные навыки у них отсутствуют в силу каких-то обстоятельств. 33% набрали от 34 до 55 баллов – данному контингенту доставляет удовольствие наблюдать за поведением окружающих без возможно дальнейшей интерпретации данных наблюдений, хотя именно обобщение интерпретационных характеристик способствовало бы правильному выстраиванию отношений с людьми, полагаясь не только на слова, сказанные собеседником, но и на манеру поведения во время данных высказываний. И наконец, ни один из студентов не владеет отличной интуицией, способностью понимания других людей в процессе коммуникаций на основе баланса между вербальным и невербальным аспектами поведения. Следовательно, от 56 до 77

баллов (наивысший уровень) не набрал никто.

В соответствии с методикой «Приятны ли Вы в общении» 12% студентов обладают повышенной неспособностью слушать собеседников, из-за чего возникают сложности в общении с такими людьми, 88% – являются общительными, внимательными и приятными собеседниками. И наконец, никто из студентов не относит себя к третьему уровню, который характеризовал бы их центром и душой любой компании, без совета которых не смогли бы обойтись многие. Но тогда возникал бы вопрос по отношению к таким личностям «А не приходилось ли им соблюдать чужие интересы в ущерб своих собственных?». А это, как показывает практический опыт общения, не всегда просто.

И наконец, мы провели опрос по методике «Умеете ли вы чётко излагать свои мысли?» и получили следующие результаты. 45% респондентов чётко излагают свои мысли, продумывая заранее фразы, которые будут ими сказаны. 46% опрошенных не всегда могут грамотно изложить свою точку зрения, из-за чего в большинстве случаев происходит недопонимание партнёрами друг друга. И 9% студентам необходимо развивать логическое мышление, поднимать свою самооценку и обязательно на первых порах заниматься репетицией своих высказываний и выступлений, и уже со временем всё должно прийти в норму. Таким людям рекомендуется излагать мысли как в устной, так и в письменной формах.

Невербальное общение рассматривается как общение без помощи слов, которое часто возникает бессознательно. Оно может дополнять и усиливать словесное общение или ему противоречить, ослабляя его. Вербальное общение принято трактовать как процесс обмена информацией и эмоционального взаимодействия между людьми или группами при помощи речевых средств.

В процессе общения задействованы такие психические процессы, как мышление и речь, а также реализуются такие специфические человеческие свойства и субъективные особенности людей, как формирование, актуализация и диагностика способностей человека.

Как правило, речь отождествляют со словом, а именно с вербальной знаково-символической её функцией. В свою очередь звуковая речь как средство общения невербально несёт слушателю весьма важную и значимую информацию о говорящем, его отношении к предмету разговора, к самому собеседнику, к самому себе и т.п.

Следовательно, хотя речь и является универсальным средством общения, приобретает она своё значение только при условии включения в систему деятельности неречевых знаковых систем. И именно поэтому коммуникативный процесс будет являться неполным, если отсутствуют его невербальные средства. Сама же невербальная коммуникация реализуется в процессе речевого общения наряду с вербальной, а, следовательно, составляет второй по отношению к слову канал информационного плана в системе общения.

Вербальная коммуникация является наиболее универсальной, в то время как невербальная – более древней.

Можно заключить, что невербальное поведение человека помогает создать образ собеседника; выражает взаимоотношения партнеров в процессе общения, помогает сформировать эти самые отношения; является индикатором актуальных психических состояний личности; выступает в роли уточнения, изменения, понимания вербального сообщения; усиливает насыщенность сказанного в эмоциональном плане; поддерживает оптимальный уровень психологической близости между партнерами по общению; выступает в качестве показателя статусно-ролевых отношений.

Данное исследование позволяет констатировать, что на сегодняшний день студенты не владеют техникой и тактикой распознавания и дальнейшей интерпретации невербальных аспектов поведения – и это вполне логично и объяснимо. Но в тоже время многие из них проявляют интерес к наблюдениям за поведением окружающих, являются общительными и внимательными собеседниками, заранее продумывают процесс общения. Следовательно, можно заключить, что если всё вышеперечисленное со временем не угаснет, то при желании они смогут овладеть мастерством кинетического жанра.

Библиографический список:

1. Аминов И.И. Психология делового общения: учебное пособие. – М.: Издательство "Омега-Л", 5-е из. – 2009. – 304 с.
2. Бабаева А.В. Мамина Р.И. Маркова О.Ю. Деловое общение: учебное пособие. – М., 2005 – 60 с.
3. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. – Изд-во «URSS», 2014. – 112 с.
4. Пиз.А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам. – Изд-во «Изд. дом Гутенберг», 2000. – 187 с.

ИСТОРИЯ ХОЛОКОСТА В НЕВЕЛЕ

Львова Юлия Михайловна.

г. Великие Луки, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Великолукская государственная сельскохозяйственная академия», преподаватель, Ulija358@rambler.ru.

Аннотация. Статья посвящена истории истребления еврейского населения Невеля в сентябре 1941 года. В ходе работы было выяснено, что большинство людей не знакомы с понятием «холокост», очень мало знают об этой трагедии.

Ключевые слова: холокост, гетто, нацизм, НКВД.

FROM THE HISTORY OF HOLOCOAUST IN THE TOWN OF NEVEL

Lvova Yuliya.

Velikiye Luki, The Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Velikie Luki State Agricultural Academy”, teacher, Ulija358@rambler.ru.

Abstract. The article is devoted to the problem of the Jewish population extermination in September, 1941. The investigation was carried out and it was found out that most people aren't aware of such term as “holocaust” and knew very few facts connected with this awful tragedy.

Key words: Holocaust, ghetto, Nazism, NKVD (the People's Commissariat for Interior Affairs).

Беспамятство, как известно, грозит повторением ошибок прошлого. В нашей стране историческая память о Холокосте оказалась нарушенной в результате политики государственного антисемитизма и идеологических установок в послевоенный период. В итоге это трагическое событие не было в должной мере осознано, не сформировалась преемственность в его изучении, утратилась связь времён и поколений. Как результат – возрождение неонацизма, всплеск национализма, рост числа преступлений на национальной почве. Необходимо исправлять ошибки. Мы надеемся, что эта тема поможет нам предотвратить проявление холокоста в будущем, чтобы мы и наши дети никогда не были жертвами, палачами или равнодушными наблюдателями.

Актуальность этой работы состоит в том, что в процессе её изучения можно восстановить часть неизвестных, а точнее утерянных имён. Также она позволяет более глубоко изучить явление, выявить его существенные (отличительные) признаки и характерные черты.

Цель работы - восстановить по разным источникам страницы трагедии на Голубой даче в сентябре 1941г.

Задачи работы:

1. Провести комплексный поиск информации в источниках разного типа.
2. Рассмотреть судьбы жителей город Невеля в годы Великой Отечественной войны.
3. Восстановить неизвестные ранее имена из числа жертв трагедии.

К началу войны свыше пяти миллионов евреев были гражданами Советского Союза. Около трёх миллионов из них были уничтожены фашистами.

С самого начала прихода нацистов к власти в Германии евреям был придан статус особенно бесправной группы населения. По идеологии фашистов они были обречены на смерть, все без исключения. С первых дней оккупации еврейское население было ограничено в передвижении даже в пределах одного населённого пункта. Их заставляли переселяться в гетто. Как клеймо они должны были носить опознавательные знаки – повязки с шестиконечной звездой – это сразу же делало их изгоями.

А теперь возвращаемся в Невель накануне Великой Отечественной войны. В этом небольшом городе мирно уживались люди самых разных национальностей. Из воспоминаний Юрия Львовича Колондука, жителя Невеля: «Евреев здесь (в Невеле) было половина города. Жили дружно. Они люди очень хорошие» [2, с. 34–40; 3, с. 144–156; 4, с. 532–536; 5, с. 745–748].

Об этом вспоминает и Тамара Константиновна Гоголинская: «У нас было много соседей-евреев, жили очень дружно».

Как свидетельство трудолюбия еврейского населения ещё одно воспоминание: «В 1929 году на землях бывшего помещичьего имения был создан колхоз «Нацментруд»... Это был еврейский колхоз. Колхоз был отличный, колхоз был богат. Это был колхоз-миллионер».

15 июля 1941 года фашисты вошли в Невель, и оккупация продолжалась до 6 октября 1943 года.

Одной из первых жертв фашистов на территории Псковской области стали жители Невеля еврейской национальности [2, с. 34–40; 6, с. 1–10].

Людмила Мироновна Максимовская, директор музея истории Невеля, в своей работе «Голубая Дача. Памяти жертв Невельского Холокоста» представляет выписку НКВД из протокола свидетеля от 28. 10. 1943 года [3, с. 144–156].

Вопрос. Расскажите последовательность истребления еврейского населения г. Невеля немцами в августе и сентябре месяцах 1941 года.

Ответ. 20 июля 1941 года в г. Невеле были расклеены объявления, обязывающие всех евреев носить на спине бубновый знак белого или желтого цвета, выдаваемые немецкой комендатурой при регистрации, а на рукаве белую повязку. Приказом Невельской комендатуры официально запрещалось евреям встречаться с русскими и приветствовать русских.

В августе 1941 г. одно из первых гетто на территории России было создано именно в Невеле. Оно просуществовало меньше месяца.

На территорию загородного парка «Голубая дача» было согнано свыше 1000 человек, преимущественно женщин и детей [2, с. 34–40; 3, с. 144–156].

«Евреев гнали с вещами, узлами, кричали на них. В Голубую дачу гнали тогда больше тысячи человек, может и несколько тысяч: колонна растянулась от

площади К. Маркса до самой Голубой дачи» – из воспоминаний Гуковой Ольги Николаевны.

Очевидцы вспоминали, что когда колонна невелиских евреев проходила по мосту через Еменку, самых слабых немцы сталкивали в речку.

В информации, посланной в Москву после освобождения города, говорилось: «Превратив Голубую дачу в лагерь, немцы ввели ожесточенный режим, заключенных использовали на работах, подвергали издевательствам и истязаниям».

«Из гетто гоняли на работу – мыть тюрьму, добывать торф. ЕСТЬ не давали совершенно... Немцы издевались, глумились, попросту били. Одна женщина с маленьким ребёнком проявила какое-то непослушание, немец в наказание схватил её ребёнка за ножку и – со всей силы головой о стенку. Один раз пришли немцы с деревянным корытом и заставили все ценности сдавать (кидать в корыто). И стояла очередь евреев к этому корыту, и все сдавали – кто кольцо, кто серьги ...» – из воспоминаний очевидцев.

Самое страшное в жизни гетто – это ощущение полной незащищённости, унижённости.

«Первые расстрелы начались 4 сентября. На рассвете подразделения эсэсовцев расстреляли 74 мужчин, якобы за поджог. Есть свидетельства, что в этот же день состоялся массовый расстрел женщин и детей. По показаниям немецкого солдата Кильгорна (это свидетельство приводится во многих работах по истории Холокоста, он давал показания по горячим следам в г. Витебске) из толпы примерно в 600 человек непрерывно выводили по 5 женщин к находившемуся на расстоянии 200 м противотанковому рву. При этом женщинам завязывали глаза. После расстрела одной группы следующая группа сталкивалась на том же самом месте в ров прямо на тех, которые только что были расстреляны» [7, с. 4–8; 8, с. 60–70].

«Наиболее массовый расстрел состоялся 6 сентября. В день расстрела приехали грузовики, утром с полицией и немцами забрали мужчин. Раздали лопаты. Всем всё стало ясно – расстрел. Все начали метаться, кричать, но гетто уже было оцеплено. Послышались выстрелы. «Мужчины приняли смерть стоя, без единого звука. А женщины подняли крик до небес – у них сначала отобрали детей» [2, с. 34–40, 3, с. 144–156].

«Многие были сброшены в противотанковый ров живыми; свидетели рассказывали, что земля на этом месте шевелилась 3 дня. По разным свидетельствам 800-1000 человек, большей частью женщин и детей, были зверски расстреляны. Акцию по уничтожению гетто немцы цинично объявили угрозой эпидемии» [5, с. 745–748; 4, с. 602].

В течение сентября также большая группа жителей Невеля – евреев были расстреляны и в других местах города, в частности близ деревни Борки, в заречной части города в местечке Пятино. Там расстреливали тех, кто прятался, кто пришел в город позднее. Места расстрелов и захоронений не обозначены [2, с. 34–40; 3, с. 144–156; 4, с. 532–536; 8, с. 8–70].

Таким образом, в первые месяцы войны в Невеле и окрестностях было уничтожено около 2000 жителей еврейской национальности. Есть свидетельства, что некоторым удалось избежать страшной участи, их укрыли, спрятали в русских, белорусских семьях, укрыли с риском для собственной жизни [2, с. 1–10; 7 с. 4–8].

Трагедия коснулась большинства семей невельчан. У кого-то здесь остался родственник, коллега, сосед. Горе не обошло и семью Игдаловых. Молодые мужчины воевали на фронте, а женщины и дети не успели уехать из города. Так, Анечка Игдалова, ей всего лишь годик, расстреляна на Голубой даче вместе с матерью и тетей [1, с. 11–12; 4, с. 602].

Страшную весть о расстреле семьи сообщается в письме на фронт: «...сообщаю, что Вера, Леночка и Анечка расстреляны немцами».

Вера – сестра адресата, Леночка – жена, а Анечка – дочь. В списках жертв мы находим 11 человек с фамилией Игдаловы, в том числе и уже упоминавшиеся – Игдалова Вера (сестра автора и адресата письма), Игдалова Аня (дочь адресата), только что родившийся (даже имени пока нет) мальчик (сын Елены и брат маленькой Анечки), но Игдаловой Елены нет.

Мы считаем это своим маленьким вкладом в восстановление и сохранение исторической памяти.

В списке жертв мы нашли и людей с фамилией Шапиро, узнали о судьбе 3-х: Зинаиде Менделевны Шапиро и её сыновей – Мендель (17 лет) и Хаим (14 лет).

У Хаима была возможность уйти из города вместе с родственниками, да он уже и уехал на подводе, но, доехав до д. Борки, спрыгнул с подводы и вернулся в город: «Нет. Я без мамы не поеду. Вы езжайте, а я вернусь за мамой и вас догоню». Вернулся, чтобы остаться навсегда.

Строчки в названии нашей работы взяты из стихотворения Михаила Николаевича Максимовского, двоюродного брата Менделя и Хаима, которые он посвятил, детям – жертвам Голубой дачи [2, с. 1–10; 7, с. 4–8].

Таким образом, мы попытались воссоздать картину кровавого сентября 41 г. в Невеле; удалось дополнить список жертв Холокоста в нашем городе; соприкоснувшись с судьбами конкретных людей, мы увидели человеческое лицо трагедии [3, с.144–156; 8, с. 60].

В настоящее время в мемориал на Голубой даче входят: кованный семисвечник – менора, высотой более 2-х метров (автор – кузнец-художник Леонид Ржевский), памятные обелиски. Каждый может положить камешек в соответствии с древней традицией на могилы безвинно убитых, положить цветы.

Работа по увековечиванию памяти погибших продолжается до сих пор – на памятнике появляются новые имена, которые удалось обнаружить.

Библиографический список:

1. Архивы документов семьи Максимовых, Игдаловых.
2. Брухфельд С. Передайте об этом детям вашим...История Холокоста в Европе 1933–1945. – М.: Издательство текст, 2000. – 104 с.

3. Максимовская Л.М. Голубая дача. Памяти жертв Невельского Холокоста // Невельский сборник. Вып. 9 / Отв. Ред. Л. М. Максимовская; Ассоциация работников музеев России, Комитет по культуре администрации Псковской области, Администрация Невельского района, Центр правовой помощи им. Гарольда и Сельмы Лайт, Музей истории Невеля. – СПб.: Акрополь, 2004. –168 с.
4. Максимовская Л.М. Город просветителей // Мария Юдина: Лучи Божественной Любви. – М.,СПб, 1999. – 602 с.
5. Петрова А.А. Письма из прошлого // Четвертое поколение. Страны содружества. – СПб.: ООО «Регион пресса», 2010. – С.745-748.
6. Россия начинается здесь: Псковская земля. – 2004 [Электронный ресурс]. – URL: <http://culture.pskov.ru> (дата обращения: 15.10.2017).
7. Израильские культурные центры «Израиль для Вас»: сайт организации «Натив». – 2000 [Электронный ресурс]. – URL: [webstudio.il4u.org.il " projects.nevel/holocaust](http://webstudio.il4u.org.il/projects/nevel/holocaust) (дата обращения: 05.09.2017).
8. История еврейского народа. – 2001 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://jhistory.nfurman.com/shoa/hfond_100.htm (дата обращения: 12.10.2017).

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Малых Юлия Валентиновна.

г. Нижний Новгород, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 140», заместитель директора, malyhy@mail.ru.

Широкова Татьяна Вениаминовна.

г. Нижний Новгород, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 140», директор, school140nn@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования позитивного имиджа школы как фактора, оказывающего влияние на конкурентоспособность и привлекательность школы для потребителей образовательных услуг. Особо актуален этот вопрос для малокомплектных образовательных организаций, поскольку с переходом на нормативно-подушевое финансирование материальное благополучие школы имеет напрямую зависимость от количества обучающихся в ней детей.

Ключевые слова: имидж, образовательная организация, конкурентоспособность, школа.

CREATING THE POSITIVE IMAGE OF EDUCATIONAL ORGANIZATION

Malykh Juliya.

Nizhny Novgorod, Municipal budget educational institution "School № 140", Vice Principal, malyhy@mail.ru.

Shirokova Tatyana.

Nizhny Novgorod, Municipal budget educational institution "School № 140", Principal, school140nn@yandex.ru.

Abstract. The article considers the issue of school positive image creating, as a factor, which influences of a school competitiveness and attractiveness for consumers of educational services. This item is relevant for the educational establishment with a few numbers of students, whereas the changes to per capita financing make its budget dependent on the students number.

Key words: image, educational organization, competitiveness, school.

Проблема малокомплектности становится особо актуальной для образовательных организаций, поскольку переход на нормативно-подушевое финансирование ставит материальное благополучие школы в зависимость от количества обучающихся в ней детей. Поэтому важнейшей задачей сегодня становится создание позитивного имиджа школы для привлечения в неё обучающихся.

Зависимость конкурентоспособности любой образовательной организации от сложившегося имиджа исследуется уже не первый год. Данные вопросы рассматриваются в трудах И. Аликперова, Т.Н. Пискуновой, И. Алёшиной, Р.И. Саубановой и др.

По мнению И. Аликперова, руководители образовательных организаций вынуждены сегодня заниматься увеличением материального благосостояния школы в ущерб стратегическим целям развития организации. В результате чётко спланированной, комплексной, целенаправленной работы администрации по созданию позитивного и устойчивого имиджа образовательной организации не ведётся, хотя именно это является важным инструментом повышения её конкурентоспособности, занятии достойного места в рейтинге лучших учебных заведений [1].

Автор И. Зуевская считает, что необходимость формирования имиджа образовательной организации определяется рядом причин:

- сложная демографическая ситуация (особенно в небольших населённых пунктах) усиливает конкуренцию между образовательными организациями одной территории в борьбе за сохранение контингента и набор обучающихся;
- сложившийся положительный имидж облегчает возможность доступа образовательной организации к лучшим ресурсам из возможных: человеческим, финансовым, информационным и т.д.;
- имея грамотно сформированный позитивный имидж, при прочих равных условиях образовательная организация становится более привлекательной для педагогов, так как предстаёт способной в большей степени обеспечить социальную защиту и стабильность, профессиональное развитие и удовлетворённость трудом;
- устойчивый положительный имидж дает эффект приобретения образовательной организацией определённой силы – создаётся запас доверия ко всему, что происходит в стенах организации, в том числе и к инновационным процессам.

Это делает работу руководства школы в области прикладной (образовательной) имиджологии актуальной [3].

Специалисты ВЦИОМ в 2008 году выяснили наиболее важные критерии, влияющие на выбор школы родителями. Всего было опрошено 1600 респондентов в 153 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках России. Статистическая погрешность не превышает 3,4%. Так, критерий «Хорошие преподаватели, пользующиеся репутацией у моих соседей, знакомых, родственников» очень важен для 71% опрошенных. Почти 40% не считают близость к дому важным фактором при выборе школы, а руководствуются показателем «Известность школы в регионе, авторитет школы» (68%). [2]

На основании изученных практик формирования успешного имиджа можно сделать вывод о том, что имидж любой организации, в том числе и образовательного учреждения структурирован. Основные элементы структуры имиджа, которые требуют постоянного внимания и проработки:

- Образ руководителя (профессионализм руководителя организации, репутация администрации).
- Качество образовательных услуг, известность в профессиональных кругах и среди общественности; мнение потребителей услуг об организации образовательного процесса, уровне преподавания.
- Уровень психологического комфорта.
- Образ персонала (профессионализм педагогов, их известность и требовательность, отношение педагогических работников к обучающимся).
- Стиль образовательного учреждения (местонахождение, стиль).
- Внешняя атрибутика (внешнее и внутреннее оформление здания).
- Присутствие в социальных сетях.
- Информационная открытость, взаимодействие со СМИ (эффективная работа администрации со СМИ в продвижении своих образовательных услуг).
- Самобытность, история ОО (опыт работы и стаж в отрасли).
- Социальное партнерство.

Эффективными инструментами формирования имиджа школы являются: содержательные PR-мероприятия, такие как дни открытых дверей, экскурсии и презентации; публичные отчеты, публикации в СМИ и т.д.; благоустройство территории школы, работа над интерьером и экстерьером; повышение профессиональной культуры педагогов и всего коллектива школы [3].

В результате выработанный устойчивый, сильный положительный имидж образовательной организации должен стать особым инструментом измерения степени развития всей организации, оценки перспективности её начинаний, профессионализма и зрелости всего педагогического коллектива и уникальности методической работы в школе.

Оценка эффективности проводимых мероприятий субъективна, однако можно выделить и использовать несколько методов:

1 метод. Измерение и подсчёт количественных показателей деятельности по созданию положительного имиджа. Подсчитывается количество подготовленных информационных статей, сколько реализовано пунктов плана, в скольких СМИ были размещены фото- и видеоматериалы, публикации и т.д. Основным минусом данного метода следует отметить то, что он не отражает качественные показатели проведённой кампании.

2 метод. Подсчёт осуществленной «обратной связи». То есть насколько увеличилась осведомленность потребителей о деятельности школы; как изменилось общественное мнение о школе; удалось ли отвлечь внимание общественности от негативной информации или слухов; сколько было получено откликов и т.д.

3 метод. Измерение показателей численности контингента. Насколько выросла численность в сравнении за три года, откуда к нам пришли дети и т.д.

Библиографический список:

1. Аликперов И. Формирование имиджа образовательного учреждения: западный и российский варианты [Электронный ресурс] // Международные

отношения в развитии социально-экономических процессов в странах СНГ : материалы междунар. науч.-практ. конф. 14-15 июня 2001 г. Омск. – Омск, 2001. – Режим доступа: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk/53.htm>

2. База результатов опросов ВЦИОМ «Экспресс» – всероссийский квартирный опрос ВЦИОМ 24.08.2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wciom.ru/database/baza_rezultatov_oprosa_s_1992_goda (дата обращения: 12.11.2017).

3. Зуевская И.Н. Имидж школы как ресурс ее развития [Электронный ресурс]. – URL: <http://upr.1september.ru/article.php?ID=200500704> (дата обращения: 10.11.2017).

КОНЦЕПТЫ ИСТИНА И СПРАВЕДЛИВСТЬ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИХ И КОГНИТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Ермакова Мария Сергеевна.

г. Москва, Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Московский образовательный комплекс имени Виктора Талалихина», учитель иностранного языка, magicbubbles@yandex.ru.

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию концептов «истина» и «справедливость» с точки зрения социально-философских и когнитивных исследований. Мы постарались проанализировать пересечение значений этих двух концептов и пришли к выводу о том, что справедливость была и остаётся идеалом, которого достигнуть невозможно. Это и роднит её с истиной. Только концепт «истина» мыслится с позиций духовной сущности человека, а концепт «справедливость» ближе к материальному миру.

Ключевые слова: истина, справедливость, правда, лингвокультурология, концепт.

CONCEPTS TRUTH AND JUSTICE IN TERMS OF SOCIO - PHILOSOPHICAL AND COGNITIVE RESEARCH

Ermakova Maria.

Moscow, Moscow state autonomy professional educational organization, Institution of educational complex, named after V. Talalikhin, teacher of foreign languages, magicbubbles@yandex.ru.

Abstract. This article is devoted to the study of such concepts as TRUTH and JUSTICE in terms of socio - philosophical and cognitive research. We tried to analyze the intersection of these two concepts values. We came to the conclusion that justice was and remains an ideal thing that cannot be achieved. This makes it even more intimate with the TRUTH. Only the concept of TRUTH is conceived from the standpoint of a man spiritual essence, and the concept of JUSTICE is closer to the material world.

Key words: truth, justice, linguistics, concept.

Исследование ключевых мировоззренческих категорий (таких как истина, добро, красота, свобода, справедливость, совесть, судьба) в рамках языковой концептуализации мира в различных культурах востребовано в разных областях гуманитарного знания, особенно в философии. Впрочем, интерпретацией данных ключевых категорий философы пользовались задолго до появления когнитивной лингвистики как науки. Достаточно вспомнить хотя бы филологические

изыскания П.А. Флоренского («Столп и утверждение Истины») или известную работу М. Хайдеггера «Учение Платона об истине».

Конечно, лингвисты могут делать это более профессионально. Предпринятые опыты реконструкции языковой модели мира показывают, что особенно существенно влияние на национальный характер лингвокультурных концептов, не находящих аналогов в других языках.

К такому концепту и относится концепт «истина», который чаще всего исследуется в рамках интерпретации русской языковой картины мира – причём не обособленно, а в паре со своим «культурологическим дублетом» – концептом «правда».

Глубокие исследования лингвоспецифического концепта «истина» представлены в ряде сборников серии «Логический анализ языка», издаваемых группой Института языкознания РАН [1991], в диссертациях и монографиях. Обзор этой литературы позволяет выделить лишь незначительное число общепринятых положений и обнаружить обширную область дискуссионных.

Из числа устоявшихся идей можно назвать следующие. В русской языковой картине мира существует расщепление концепта на «правду» и «истину», чего нет в других лингвокультурах. Для обозначения понятия, близкого к русской истине, в других европейских языках используется одно слово, номинирующее и правду, и истину: например truth (англ.), verite (фр.), Wahrheit (нем.). Но понятие истина и в русской, и в зарубежной лингвокультуре не является однородным. Оно включает в себя разные подтексты и мыслится в разных пространствах культуры.

С социально-философской точки зрения истину можно рассматривать:

- в религиозном контексте (Истина – Бог и открывается человеку Богом);
- в онтологическом контексте (истина – исходное, неизменное, непреходящее сущее);
- в эпистемологическом контексте (истина – сущность, открываемая человеческим разумом в феноменальном мире);
- с точки зрения логики (истина – соответствие суждения действительному положению дел);
- как этическую категорию (истина – то, что соответствует должному, справедливости, нравственному идеалу) [Куражева, Панфилова, 2015, с. 49].

В современном языковом словоупотреблении истина соотносится с чем-то высоким, необыденным, в отличие от земной «правды». С точки зрения Н.Д. Арутюновой, «истина раскрывает религиозные представления о сущности мира...» [Арутюнова, 1991, с. 105].

Согласно точке зрения Ю.С. Степанова, концепт «истина» выражает порядок вещей в мире, закономерность, закон, а правда – конкретный случай. Поэтому истина выражает общие суждения, правила, а правда – частные суждения, обычно о событиях и фактах [Степанов, 1997]. Эти наблюдения можно резюмировать фразой «истина одна (она объективна), а правда (справедливость) – у каждого своя». В отличие от философского концепта «истина», концепт «справедливость» носит социально-общественный характер, хотя и он имеет широкую интерпретацию.

«Справедливость есть первая добродетель общественных институтов, равно как истина – первая добродетель систем мысли», – говорил американский философ Джон Ролз [цит. по: Шабуров, 2010, с. 274].

А вот высказывание английского философа и социолога И. Бентама: «Справедливость – это воображаемая личность, придуманная для удобства речи» [там же, с. 275].

В обеих цитатах содержится политический подтекст. Вторая из них апеллирует к тому, что справедливость – это не более чем идеологическая формула, предназначенная для того, чтобы выдать свои частные интересы за общие.

С такого рода «справедливостью» можно столкнуться, наблюдая за политикой, когда общественный деятель, например, затевает войну под предлогом восстановления международной справедливости и защиты несчастных граждан, но на деле поддерживает дружественные ему корпорации, создавая им экономическую выгоду. Или вспомним названия партий, в которых фигурирует эпитет «справедливый». Деятельность таких партий не всегда соответствует своему названию.

Или, например, античная формула «Справедливость каждому своё распределяет», которая со временем превратилась в лаконичное «Каждому своё». Этот девиз висел на воротах Бухенвальда.

Или ещё одна крылатая фраза, произнесённая И. Кантом: «Справедливость – это право без принуждения» [цит. по: Шабуров, 2010, с. 275]. Иными словами, справедливость – это норма, которая осознаётся человеком как обязательная и законная, но не имеющая при этом законодательно закреплённого статуса. Ведь право без принуждения – это уже не совсем право. И в таком случае возможна ситуация, когда требования и нормы институтов, которым мы формально обязаны подчиняться, подвергаются нами сомнению. И тогда можно поступить либо по закону, либо по справедливости. Что из этого выбрать – решать самому человеку.

А может быть, справедливость – это всего лишь «более широкая лояльность», как сказал Р. Рорти [цит. по: Шабуров, 2010, с. 275]. Скорее всего, он имел в виду лояльность своему сообществу, вытекающую из чувства общности, сопричастности.

Эти трактовки справедливости, которые приведены выше – лишь малая часть того, что существует. Но можно ли на их основе определить, что такое справедливость? Несмотря на множество афоризмов, дающих трактовку справедливости, мы не знаем ни одной теоретической концепции справедливости, хотя сама справедливость как явление издавна беспокоит человечество.

«Проблема справедливости, – пишет А.Г. Шабуров, – существует вне зависимости от того, что мы о ней прочитали или даже написали. Для этого достаточно внимательно посмотреть вокруг. Справедливость заботит многих, почти всех, теория справедливости не интересуется почти никого. Многие действия, благоразумные и не очень, совершаются во имя справедливости, ей даже посвящаются фильмы и песни, не говоря уже о книгах и концепциях. Но при этом

понятно, что только действия могут изменить что-либо» [цит. по: Шабуров, 2010, с. 275].

«Всё дело в том, – делает вывод исследователь, – что корни проблемы справедливости лежат вне плоскости языка, и на уровне языка эта проблема не решается. Любая же концепция – это всегда языковая конструкция, которая пытается отразить тот или иной смысл. Прелесть языка в том, что об одной и той же вещи, тем более о такой абстрактной, можно сказать совершенно по-разному, а сказанное можно точно так же по-разному понимать» [там же].

Чаще всего справедливость связана с распределением. Не обязательно с распределением материальных благ. Это может быть распределение власти, привилегий, да и просто почёта и уважения. И если человек не получает свою «долю», он начинает говорить о несправедливости, призывать к борьбе за неё. Он даже может вывести людей на демонстрацию или основать какую-нибудь партию социальной справедливости, может даже поднять восстание или, на худой конец, написать книгу, где изложит своё уникальное видение теории и проблемы справедливости. Таким образом, с философской точки зрения, в основе оценок несправедливости лежит наш неудовлетворенный эгоизм, наше недовольство действительностью.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что справедливость была и остаётся идеалом, которого достигнуть невозможно. Это и роднит её с истиной. Только концепт «истина» мыслится с позиций духовной сущности человека, а концепт «справедливость» ближе к материальному миру. Но именно эти два концепта, их взаимосвязь всегда интересовали мировую литературу. Поэтому они находят своё отражение в художественных произведениях многих писателей.

Библиографический список:

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 767 с.
2. Арутюнова Н.Д. Истина: фон и коннотации // Логический анализ языка: Культурные концепты. – М.: Наука, 1991.
3. Арутюнян С.М. Нация и ее психический склад. – Краснодар, 1966. – 232 с.
4. Борисова В.М. Проблема языковой личности автора как категория художественного текста // Филологические науки. – 2006. – № 5. – С. 185- 190.
5. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с.
6. Демьянков В.З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке // Вопросы филологии. – 2001. – №1. – С.35- 47.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 331 с.
8. Кубрякова Е.С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
9. Куражева Н.В., Панфилова М.И. Концепты «истина» и «правда» в когнитивной лингвистике: философские текстологические наблюдения // Поиск

истины в пространстве современной культуры сборник научных статей / под ред. О. Д. Маслобоевой. – СПб: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2015. – С. 45-53.

10. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990.

11. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.

12. Шабуров А.Г. Справедливость / Несправедливость как ключевой концепт политико-философского дискурса // Дискурс-Пи. – 2010. – Т. 9. – № 1-2. – С. 274-276.

МЕТАФИЗИЧЕСКАЯ ЭТИКА СПИНОЗЫ

Пономаренко Надежда Владимировна.

г. Оренбург, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, старший преподаватель кафедры философии, verjen@mail.ru.

Аннотация. Автор знакомит читателя с основными этическими идеями амстердамского философа Баруха Спинозы, который родился 385 лет назад в ноябре месяце в високосный 1632 год. В статье мы рассмотрим пантеистическую этику новоевропейского гения, в частности его аксиоматическое построение метафизической концепции существования человеческого измерения в мире Бога-природы.

Ключевые слова: пантеистическая этика, субстанция, аффекты, страсти, свобода, вечность, бесконечность.

SPINOZA'S METAPHYSICAL ETHICS

Ponomarenko Nadezhda.

Orenburg, FSBEI of HE Orenburg State Medical University, lecturer of the Department of philosophy, verjen@mail.ru.

Abstract. The author introduces the reader with the basic ethical ideas of the Amsterdam philosopher Baruch Spinoza, who was born exactly 385 years ago in November 1632, in a leap year. In this article we will review the pantheistic ethics of the Early Modern genius, in particular his axiomatic structure of metaphysical concept of the human dimension in the world of God and Nature.

Key words: pantheistic ethics, substance, affects, passions, freedom, eternity, infinity.

Этика голландского мыслителя не строится на традиционном богословии и церковной онтологии. В его картине мира можно выделить пантеистические свойства бытия и два аспекта его этики: антропологический и гносеологический. Цель своей нравственной теории Спиноза видел в прикладной реализации законодательной системы Творца. В своей теории построения бытия философ выделяет три онтологических свойства всеохватывающей единой субстанции: существование, самостоятельность и ничем не ограниченная актуальная бесконечность. Он придаёт Богу-субстанции материалистическое свойство – субстанции, которая выражает себя через бесконечность и вечность, стоящую над временем. Спиноза верит, что если вещи или явления попадают в этот поток, то они тоже обретают свойства потенциальной бесконечности. Так эта потенция в

вещах может выражаться в длительности, но субстанция находится вне этого потока, и поэтому она есть неуничтожимая, неизменная, вечно пребывающая сущность. Подобным свойством вечности у философа наделена и душа, благодаря чему она способна адекватно познавать Бога, его причинные законы, на которых строится этика Спинозы.

Этика должна была дать верное практическое направление людям для собственного их существования по универсальным законам природы, которые философ вывел из естественных на его взгляд законов причинной необходимости Бога. Спиноза с аскетическим целомудрием ставит почти стоический тезис свободы от аффектов для утверждения радости жизни в гармонии с установками и целями творца, существования через слияние с совершенным бытием, созданным по творческой необходимости Бога. Он требует от человека постоянной работы над собой, ибо путь к добродетельной жизни неизбежно труден и невозможен без объединения воли и разума против человеческих аффектов или страстей. Добавляя новоевропейский механицизм в свою философию, он сравнивает данные законы необходимости с неоспоримыми принципами геометрических пространственных фигур, выдвигая строгие аксиомы и формулируя теоремы. Особый стиль изложения его этической системы построен в духе Евклидовой геометрии, неоспоримых геометрических теорем и их пояснений [4].

В своём представлении о материализованной Божественной сущности, которая имеет качества протяжённости и бесконечности, Спиноза не всегда оригинален [2, с. 37-44]. Как и в Средневековой теологии, он всё также признаёт Бога высшим существом, сотворившим весь окружающий мир. Тогда как средневековая философия характеризовалась оторванностью от реального мира, этико-философское учение Спинозы имело практическую направленность, за что философа обвиняли в излишнем материализме и даже атеизме [1, с. 319]. Таким образом, его теория не обращена в библейское прошлое, не базируется на религиозном страхе, невежестве и предрассудках, а основополагается на любви, моральности и достоверном практическом знании.

В Средневековой философии человек находился в сфере обречённого фатального предопределения судьбы. Несмотря на свою греховность, он был выделен за пределы природы – стоящий над ней по праву наличия в нём божественной сущности от самого Творца. Новоевропейский философ не осуждает человека за его несовершенство, он видит особое его назначение в сотрудничестве, в активном разворачивании общих для всего сущего законов, наличествующих в бытии Бога – каузальной сущности. У рационалиста Спинозы ничто не выделяется из природы, всё есть общая целостность: Бог, человек, зверь, вещь. Всё и есть сама природа: от субстанциональной основы Бога до животных существ. Материя одухотворена и подчиняется справедливому высшему нравственному закону пронизательного Творца. С одной стороны, Бог как субстанция, порождающая природу, ни в чём не нуждается, но в то же время он имеет стремление к самопознанию и программу саморазвёртывания внутри системы, в порождённой природе. Человек же, будучи сложным модусом,

идеально подходит для роли самораскрытия посредством движения, под которым понимается необходимость его саморазвития и познания.

Таким образом, представление Спинозы о совершенном Боге-субстанции видится ему как чистый законодательный акт абсолютной деятельности, как некая потенция, из которой исходит вся актуальная деятельность других существ обособленной природы. Любое движение, развитие есть проявление атрибута протяжения. Свой строгий детерминизм он объясняет так: человек – это модус Бога; или качество плода зависит от его причины – качества дерева. Автор концепции определяет этот процесс динамической развёртки системы Божественного детерминизма через понятие «Conatus» – устремлённость, свойственную всем модусам, как более простым вещественным, так и более сложным, наделённым душой, разумом, волей, чувствительностью – всем человеческим. Сама устремлённость есть «essentia actualis», т.е. актуальная сущность вещи, приравненная к движущей силе самого бытия. Далее его логика движется к разворачиванию гносеологического аспекта, который он проработал также в своей этике.

Провиденциализм Спинозы не так однозначен, как в Средневековой философии, где согласно библейским установкам спасутся только те, кто вписан в книгу Бытия. У Спинозы он скорее рекомендация, чем правило. Например, в качестве главного основания добродетели философ выдвигает гипотетическую программу самосохранения, заложенную Богом в каждой вещи, в каждом человеке, которая должна быть осознанна как обязательная. Её бесспорная полезность являлась для философа движущей силой в поведении человека, в построении вещи. Но главное – не впадать в крайности, т.е. не дать себя обуздать страстям. По его мнению, человеческий дух в совокупности составляет сумму аффектов и разумности, и то свойство, которое из них возьмет верх, уже предопределено пронизательной сущностью Бога. Спиноза верит, что "всё придёт на круги своя", т.е. в мире рано или поздно победит Божественная необходимость. Так в этически нейтральном бытии Бога-природы относительно человека прослеживается дуалистическая картина противопоставления условного понимания категории добра, которая задаёт смысл тождественной полезности для человека и категории зла как препятствия на пути к пользе. Спиноза делит аффекты на полезные, или адекватные, и вредные, которые вводят человека в пассивное состояние. Страсти поработают волю человека и его душу и делают его бессильным и пассивным рабом вещей, мешают человеку быть включённым в процесс Божественной необходимости.

Поскольку человек есть модус, обладающий душой, духом и другими сложными свойствами, он является необходимым причинно-следственным звеном в цепочке задач Бога, которые проявляются через раскрытие сущности субстанции в бесконечное множество атрибутов. Человек может познать только два: протяжённость и мышление (согласно 11 теореме), и далее божественная предопределённость переходит в модусы, в человеческую вещественную реальность. Так, например, человеческий ум способен выделять из субстанции её сущностное качество – атрибут вечной и бесконечной сущности, и создавать

далее свой вещественный мир. Наличие врождённой способности человека к логическому мышлению позволяет ему при помощи разума выделять из божественной субстанции и разворачивать в бытии два основных атрибута: мышление и протяжение. Разум же совместно с волей всегда стремится к истине и получению адекватного знания для саморазвития через установление самоконтроля над страстями, живущими в человеке.

В процессе развития программы разумности Спиноза выделяет три её этапа, прохождение которых поможет человеку стать свободным гражданином совершенного бытия Бога. В нём человек получает возможность познать истинное душевное блаженство через процесс "понимания" сущности самой природы, освящённый эмоционально-чувственной любовью к самому Творцу. Тогда, наслаждаясь Божественной любовью, душа получает способность к победе над злом, выражаемой в укрощении страстей.

Первый, чувственный этап познания, опирающийся на восприятие, уже достаточно развит в каждом человеке априори. Его Спиноза упрекает в излишней субъективированности, поэтому он предлагает проявить внутреннее усилие и начать опираться на другой род познания посредством понимания, с опорой на волю, рассудок и абстрактный разум, считая его источником достоверных истин, исходящих из модусов. Понимание приводит человека к осознанной свободе, к управляемой жизни внутри божественного порядка. Третий, наивысший этап познания, возможен только при помощи интуиции посредством высшей добродетели души, которая способна к адекватному познанию сущности вещей за счёт получения информации напрямую без чувственных искажений от источника атрибутов Бога, от самого Божественного интеллекта. Овладение данным способом познания всё больше приближает нас к самому Творцу и благодетельной жизни.

Спиноза видит главным препятствием к истинному познанию аффекты, противные нашей природе, такие как гнев, страх. Что же должен понять человек, чтобы стать свободным от страстей? Он должен осмыслить суть самой ограничивающей его страсти, яркое понимание которой даёт нравственную свободу от воображаемой реальности (той, которую человек желает видеть) переводя человека в мир истинных свободных мыслей. Нравственность понимается достаточно просто: то, что полезно для развития ума, то хорошо; то, что омрачает или ограничивает ум – не этично. Полное освобождение от мира страстей и аффектов даёт третий род интуитивного познания. Для борьбы с препятствиями на пути к благодетельной жизни Спиноза предлагает нам на практике использовать свой гносеологический аспект этики, согласно которому необходимо развивать разум – главный инструмент согласования между совершенным Богом и несовершенным человеком, запутавшимся в страстях. Спиноза считает их врождёнными качествами души, отражающимися на состоянии тела. Таким образом, Спиноза, вслед за Декартом, предлагает нам своё учение о психологии человека, в котором их обоих интересует вопрос о связи материальных вещей и нематериального мышления; о необходимости аффектов, воли и о самосознающем разуме.

Человек Спинозы – очень эмоциональное существо, у которого аффекты есть способ самосохранения, признак телесной и духовной активности человека и живой природы вообще. Сегодня некоторые его положения об аффектах вошли в учебники по психотерапии. Аффект есть результат проявления протяжённости и мышления, имеющий определённую интенсивность, он может либо усиливать, либо ослаблять деятельную способность человеческого существа, его тела, воли и разума. Спиноза считает, что выход страстей, порождённых чувствами гнева, печали или радости, дают толчок к изменению и даже развитию самого человека, если он осмысливается разумом. Аффект почти невозможно подавить только идеей без участия воли, а лишь ограничить его более сложным аффектом, управляемым одновременно с участием ума. Но осознанная установка самого человека способна победить, усмирить любой аффект. К примеру, желанная идея добра имеет способность перенаправлять активные разрушительные аффекты в этическую добродетель. Таким образом, Спиноза утверждает человеческую способность к истинной рефлексии, в отличие от средневекового представления о человеке как максимум – осознающем себя греховном существе [3, с. 69].

Телесные влечения, а также душевные желания Спиноза выводит из атрибута мышления, понимая их как некие ментальные состояния, возбуждающие движения телесной материи. От них Спиноза предостерегает человека, ибо они, подверженные внешним влияниям, не адекватны, т.к. являются следствиями телесных взаимодействий. Тело философ понимает как некую активную единую природную систему, подчинённую другим более сложным материальным и нематериальным системам, которые, воздействуя извне, возбуждают разные реакции, при этом обогащают сознание человека и порождают в нём отпечатки-образы, познаваемые душой. Душу Спиноза наделяет функцией инструмента, позволяющего человеку то ясно, то смутно отслеживать различные состояния идей, вещей, собственного тела.

Некоторые исследователи творчества Спинозы обвиняют его учение о необходимости в жёстком фатализме. Кажется, что Бог Спинозы является как бы заложником собственного мира природы, ибо он существует из чистой необходимости, в которую философ его поместил. И в то же время, по определению Спинозы, Бог свободен, ибо это он заложил порядок всех вещей в программу самосохранения под названием «мужество быть», направляя вещи по нужному ему пути, некоему великому плану бытия-природы [5]. Наподобие великой Дхармы или пути – Дао, описанных в восточной философии, этика Спинозы освобождает человека от средневекового давления судьбы и даёт ему свободу выбора в направлении развития.

Подводя итоги творчества амстердамского философа отметим, что, несмотря на законы причинной необходимости, у человека всегда есть свобода выбора: оставаться рабом вещей и страстей или, стремясь всем сердцем к Богу, подняться до радостной добродетельной жизни. Мужественный выбор такого пути, описанного в 42 теореме, даёт способность управлять собственным бытием, что является утверждением главной добродетели – самосохранения. Спиноза не призывает к тотальному эгоизму, он видит в человеке полезную способность,

которая позволит её обладателю лучше понять другого, не причинить себе вреда и даже объединиться на основе великодушия и любви. Любовь к себе есть правильная степень самоутверждения, которая учит любви к ближнему.

Путь к свободе философ видит в переводе внешней необходимости во внутренние этические установки. Бог тоже самоутверждается, и через правильную деятельность человек приближается к нему, становясь более весомой, даже можно сказать могущественной, частичкой бытия-природы. Здесь идея Спинозы напоминает Кантовский гипотетический императив. Свобода представляется неким обязательным элементом самого мира, поэтому только встав на этот путь, осознав его необходимость, можно развиваться в сторону всеединства с бытием Бога. Этика Спинозы подводит человека к настоящей свободе от чувственных колебаний и позволяет прийти к высшей цели – слиться в блаженстве с природой пантеистического бытия.

Библиографический список:

1. Кауфман И.С. Философия Спинозы в России. Первая часть. 1774-1884. //Историко-философский ежегодник. 2004. – М.: Наука, 2005. – С. 312-359.
2. Коников И.А. Материализм Спинозы. – М.: Наука, 1971. – 268 с.
3. Пивоваров Д.В. / Б. Спиноза: философия религии // Вестник уральского института экономики, управления и права. – 2012. – № 1 (18). – С. 65-75.
4. Спиноза Б. Этика. – СПб.: Аста-пресс ltd., Мегакон, 1993. – 246 с.
5. Фишер К. История новой философии: Бенедикт Спиноза. – М.: АСТ, Транзиткнига, 2005. – 557 с.

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ТЕХНИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЛАВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВАТЕРПОЛИСТОК 17-19 ЛЕТ

Дьячкова Мария Андреевна.

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования города Новосибирска «Детско-юношеская спортивная школа № 1 «ЛИГР», тренер-преподаватель, dyachkova94@icloud.com.

Сорокина Елена Львовна.

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения», доцент кафедры «Физическое воспитание и спорт», so117@yandex.ru.

Аннотация. В статье представлены критерии комплексной оценки технической и специальной плавательной подготовленности ватерполисток возрастной категории 17–19 лет. Авторами выявлены типичные ошибки техники, проведена экспериментальная работа по их устранению посредством системы комплексов упражнений.

Ключевые слова: техническая подготовленность ватерполисток, система комплексов упражнений, типичные ошибки.

CRITERIA AND INDICATORS OF TECHNICAL AND SPECIAL SWIMMING PREPAREDNESS OF THE WATER POLO PLAYERS, AGED 17-19

Dyachkova Maria.

Municipal budgetary institution of additional education of Novosibirsk "Children and Youth Sports School No. 1" LIGR ", trainer-teacher, dyachkova94@icloud.com.

Sorokina Elena.

FSBEE EC "Siberian State Transport University", associate professor of physical education and sport department, so117@yandex.ru.

Abstract. The article presents the criteria for a comprehensive assessment of the technical and special swimming preparedness of water polo players, aged 17-19. The authors identified typical mistakes in technology. Experimental work on mistakes correction through a system of exercise complexes was carried out.

Key words: technical preparedness of water polo players, system of exercise complexes, typical mistakes.

Техническая подготовленность ватерполисток определяет результаты их соревновательной деятельности. Как правило, комплекс технических ошибок лишает преимущества в игровых ситуациях, что требует значительного внимания к их выявлению и последующему устранению.

Критериями оценки технической подготовленности ватерполисток (для возрастной группы 17–19 лет) принято считать следующие:

ТОБМ – техника обработки броска с места;

t. ОБМ – время обработки броска с места;

ТОБХ – техника броска с ходу;

t. ОБХ – время броска с места;

ТНБМ – техника навесного броска с места;

ТНБХ – техника навесного броска с ходу .

При этом чаще всего, для комплексной оценки результатов тестовых заданий используют сигмальную Т-шкалу, при использовании которой рекомендуется считать удовлетворительным результат теста, оцененный в 50–60 очков, приемлемым – результат, оцененный в 30–40 очков, и высоким – результат, оцененный в 70 и более очков.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента (в рамках организованного педагогического эксперимента) и экспертной оценки, нами выявлены типичные ошибки техники исполнения основных элементов ватерполисток 17–19 лет:

- большинство игроков, долго «обрабатывают» полученный мяч, принимают решения, опаздывая с реализацией преимущества над соперниками в игре;
- закономерность – если атакующей ватерполистке, находящейся в 5-ти метровой зоне, мешает воздействие внешних факторов, например, блок защитника перед ней, то удары по воротам, в своем большинстве, оказываются безуспешными;
- ведение мяча происходит некорректно, а именно, с частыми потерями, это, естественно, значительно тормозит атаку;
- низкая «посадка» в воде говорит о недостаточной тренированности и силе ног. Следствием этого является невозможность успешного отбора мяча у противника, его удержания и ударов по воротам.

Для коррекции перечисленных технических ошибок была установлена необходимость устранения их основной причины (низкий уровень развития двигательной способности, обеспечивающей качество выполнения технического элемента) с этой целью составлена система комплексов упражнений, следующей направленности: совершенствование техники владения мячом в условиях сопряжённого воздействия; повышение качества техники передвижений в воде; совершенствование удара по воротам из трудных ситуаций.

Для проверки эффективности данной системы комплексов упражнений организован педагогический эксперимент.

В таблице 1 представлена динамика технического мастерства ватерполисток экспериментальной группы на протяжении полугодового педагогического эксперимента по внедрению системы разработанных комплексов упражнений.

На этапе контрольного эксперимента в экспериментальной группе наблюдается значительный прирост по всем показателям технической подготовленности. Отмечено, что техника владения мячом улучшилась: ТОБМ,

ТНБМ, ТНБХ с 3,5 до 4,3 баллов; ТОБХ с 3,5 до 4,7 баллов, а также – скоростные показатели (ведение мяча 15м с 12,2 сек. до 11,0 сек).

Таблица – 1. Показатели технической подготовленности ватерполисток экспериментальной группы (констатирующий и контрольный эксперимент).

| № п/п | Показатели | Констатирующий | Контрольный | Достоверность различий p |
|-------|--------------------------|----------------|-------------|--------------------------|
| 1. | Ведение мяча 15 м. (сек) | 12,2 ± 0,3 | 11,0 ± 0,3 | p < 0,05 |
| 2. | Бросок на дальность (м) | 19,8 ± 0,5 | 20,8 ± 0,6 | p < 0,05 |
| 3. | ТОБМ (баллы) | 3,5 ± 0,2 | 4,3 ± 0,5 | p < 0,05 |
| 4. | Время ОБМ (сек) | 1,7 ± 0,3 | 1,3 ± 0,2 | p < 0,05 |
| 5. | ТОБХ (баллы) | 3,5 ± 0,2 | 4,7 ± 0,5 | p < 0,05 |
| 6. | Время ОБХ (сек) | 1,8 ± 0,3 | 1,3 ± 0,2 | p < 0,05 |
| 7. | ТНБМ (баллы) | 3,5 ± 0,2 | 4,3 ± 0,5 | p < 0,05 |
| 8. | ТНБХ (баллы) | 3,5 ± 0,2 | 4,3 ± 0,5 | p < 0,05 |

Методом статистической обработки экспериментальных данных, с использованием t-критерия Стьюдента были рассчитаны показатели достоверности различий между результатами экспериментальной группы на этапах констатирующего и контрольного эксперимента (таблица 1). Их анализ показал достоверные различия (при $p \leq 0,05$ уровне значимости) по показателям в тестах: ведение мяча 15м., бросок мяча на дальность, ТОБМ, ТОБХ, t.ОБХ, ТНБМ, что подтвердило эффективность разработанной системы комплексов упражнений в отношении коррекции и устранения типичных ошибок техники спортсменок-ватерполисток.

АНАЛИЗ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА ОСНОВНОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП

Сорокина Елена Львовна.

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения», г. Новосибирск, доцент кафедры «Физическое воспитание и спорт», so117@yandex.ru.

Бабенко Марина Альбертовна.

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения», г. Новосибирск, старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание и спорт», marina.babenko.n@mail.ru.

Назарова Нина Илларионовна.

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения», г. Новосибирск, старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание и спорт», so117@yandex.ru.

Аннотация. В статье представлены результаты изучения функционального состояния сердечно-сосудистой системы студентов вуза посредством активной ортостатической пробы. Авторами доказана возможность применения циклических упражнений аэробного характера с целью формирования функциональных резервов у студентов, отнесённых по состоянию здоровья к специальной медицинской группе.

Ключевые слова: сердечно-сосудистая система, активная ортостатическая проба, циклические упражнения аэробного характера.

ANALYSIS OF THE FUNCTIONAL STATE OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM OF STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATIONAL AND SPECIAL MEDICAL GROUP

Sorokina Yelena.

Siberian State University of Railroads, Novosibirsk, Docent of the Department "Physical Education and Sports", so117@yandex.ru.

Babyenko Marina.

Siberian State University of Railroads, Novosibirsk, Lecturer of the Department "Physical Education and Sports", marina.babenko.n@mail.ru

Nazarova Nina.

"Siberian State Transport University", Novosibirsk, senior lecturer of the department "Physical education and sport", so117@yandex.ru.

Abstract. The article presents the studying results of the functional state of university students' cardiovascular system through the active orthostatic test. The

authors have proved the possibility of using cyclical aerobic exercises for the purpose of forming reserves of students' cardiovascular system referred to the main and special medical groups for health reasons.

Key words: cardio vascular system, active orthostatic test, cyclical exercises of aerobic nature.

Для освоения программ по физической культуре в вузе, в соответствии с состоянием здоровья, физическим развитием, уровнем общей физической подготовленности студентов подразделяют на медицинские группы: основную и специальную (подгруппы «А», «Б»).

К основной медицинской группе относят студентов, не имеющих отклонений в состоянии здоровья (или с незначительными отклонениями), имеющих достаточный уровень физической подготовленности.

К специальной медицинской группе относят студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, при которых необходим дифференцированный подход к организации занятий с учётом специфики заболеваний.

В зависимости от тяжести и характера заболевания, выделяют две подгруппы – «А», «Б».

К подгруппе «А», специальной медицинской группы, относят студентов, имеющих незначительные отклонения в состоянии здоровья сердечно-сосудистой системы; опорно-двигательного аппарата (сколиозы; плоскостопия); заболевания желудочно-кишечного тракта, органов дыхания компенсированного характера. В процессе занятий рекомендуется строго соблюдать двигательные режимы, которые соответствуют частоте пульса 120–130 уд/мин, с постепенным увеличением интенсивности физических нагрузок до частоты пульса 140–150 уд/мин. При таких двигательных режимах формируются жизненно необходимые навыки и умения, не предъявляя к ослабленному организму повышенных требований [2, с. 122].

К подгруппе «Б» относят студентов, имеющих необратимые изменения в состоянии здоровья и противопоказания к значительным физическим нагрузкам.

Часто, врачи, опасаясь негативных последствий физических нагрузок, освобождают студентов от двигательной нагрузки полностью, на наш взгляд, это неправомерно, так как отсутствие щадящей физической нагрузки значительно снижает уровень подготовленности и резервы организма. Безусловно, дозирование и характер нагрузки должны соответствовать особенностям здоровья каждого студента, стадии заболевания. На наш взгляд, при организации занятий по предмету «Физическая культура» студентов, имеющих необратимые изменения в состоянии здоровья двигательные режимы могут и должны соответствовать частоте пульса не выше 120 уд/мин. При указанной частоте сердечных сокращений обеспечивается оптимальная деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем, что приводит к значительным оздоровительным эффектам. Безусловно, организация групповых занятий со студентами специальных медицинских групп требует поиска универсальных средств физического воспитания. На наш взгляд, этими средствами могут

выступать циклические упражнения (ходьба, нордическая ходьба, плавание и др.), выполняемые в аэробном режиме (частота пульса 120 уд/мин).

С целью изучения функционального состояния сердечно-сосудистой системы студентов, отнесённых к основной и специальной медицинским группам (подгруппы «А» и «Б»), нами проведена активная ортостатическая проба (табл. 1–3).

По разнице между частотой пульса лежа и стоя возможно вынести суждение о реакции сердечно-сосудистой системы на нагрузку при изменении положения тела. Это позволяет оценивать функциональное состояние регуляторных механизмов и дает некоторое представление о тренированности организма.

Трактовка результатов активной ортостатической пробы включает нормальную реакцию и неадекватный ответ [1].

Нормальные реакции (нормальное вегетативное обеспечение деятельности):

- при вставании наблюдается кратковременный подъем систолического давления до 20 мм рт. ст., в меньшей степени диастолического, и увеличение ЧСС до 30 уд/мин.

Неадекватный ответ (нарушение вегетативного обеспечения деятельности сердечно-сосудистой системы) проявляется следующими признаками [1]:

- подъем систолического давления более чем на 20 мм рт. ст., диастолическое артериальное давление при этом также повышается, иногда более значительно, чем систолическое, в других случаях оно падает или остается на прежнем уровне;
- увеличение ЧСС при вставании более чем на 30 уд/мин;
- в момент вставания может появиться ощущение прилива крови к голове, потемнение в глазах.

Все вышеуказанные изменения говорят об избыточном вегетативном обеспечении.

Таблица – 1. Анализ достоверности различий величин средний значений результатов активной ортостатической пробы основной и специальной медицинской группы «Б» (n=25)

| № п/п | Выборки | | Отклонения от среднего | | Квадраты отклонений | |
|---|---------|-------|------------------------|----|---------------------|---------|
| | 1* | 2* | 1* | 2* | 1* | 2* |
| Суммы: | 236 | 337 | 0 | -0 | 2244.16 | 3540.24 |
| Среднее: | 9.44 | 13.48 | | | | |
| $t_{эмп} = 1.3$ $t_{кр} = 2,01$ $t_{кр} = 2,01$ (при $p \leq 0.05$) Полученное эмпирическое значение t (1.3) находится в зоне незначимости | | | | | | |

*1 – основная группа

*2 – специальная медицинская группа («Б»)

Различия величин средних значений результатов активной ортостатической пробы основной и специальной медицинской группы «Б» недостоверны.

Таблица – 2. Анализ достоверности различий величин средний значений результатов активной ортостатической пробы основной и специальной медицинской группы «А» (n=25)

| № | Выборки | Отклонения от среднего | Квадраты отклонений |
|---|---------|------------------------|---------------------|
|---|---------|------------------------|---------------------|

| | | | | | | |
|--|------|-------|----|----|---------|---------|
| | 1* | 2* | 1* | 2* | 1* | 2* |
| Суммы: | 236 | 299 | 0 | -0 | 2244.16 | 2488.96 |
| Среднее: | 9.44 | 11.96 | | | | |
| $t_{Эмп} = 0,9$ $t_{кр} = 2,01$ (при $p \leq 0.05$) Полученное эмпирическое значение $t(0,9)$ находится в зоне незначимости | | | | | | |

*1 – основная группа

*2 – специальная медицинская группа («А»)

Различия величин средних значений результатов активной ортостатической пробы основной и специальной медицинской группы «А» недостоверны.

Таблица – 3. Анализ достоверности различий величин средних значений результатов активной ортостатической пробы специальных медицинских групп «А» «Б» (n=25)

| № | Выборки | | Отклонения от среднего | | Квадраты отклонений | |
|--|---------|-------|------------------------|----|---------------------|---------|
| | 1* | 2* | 1* | 2* | 1* | 2* |
| Суммы: | 337 | 299 | -0 | -0 | 3540.24 | 2488.96 |
| Среднее: | 13.48 | 11.96 | | | | |
| $t_{Эмп} = 0,5$ $t_{кр} = 2,01$ (при $p \leq 0.05$) Полученное эмпирическое значение $t(0,5)$ находится в зоне незначимости | | | | | | |

*1 – специальная медицинская группа («Б»)

*2 – специальная медицинская группа («А»)

Различия величин средних значений результатов активной ортостатической пробы специальных медицинских групп «А» и «Б» недостоверны.

Таким образом, можно заключить, что недостоверность различия величин средних значений результатов активной ортостатической пробы указывает на возможность применения дозированных шагающих нагрузок (циклические упражнения аэробного характера) с целью формирования резервов сердечно-сосудистой системы во всех медицинских группах без исключения, при этом в специальных медицинских группах обязателен индивидуальный дифференцированный подход к студентам, имеющим нарушения вегетативного обеспечения деятельности сердечно-сосудистой системы.

Библиографический список:

1. Вегетативные расстройства Клиника, диагностика, лечение. / Под ред. А.М. Вейна. М., Медицина. – 1998. – 740 с.
2. Сорокина Е.Л., Бабенко М.А., Черночуб Е.Г., Назарова Н.И. Организаци и направленность физического воспитания студентов вуза / Сорокина Е.Л., Бабенко М.А., Черночуб Е.Г., Назарова Н.И. [Текст] // Наука и социум: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (31 июля 2017 г.) / отв. ред. Е.Л. Сорокина – Новосибирск: Изд-во ЧУДПО Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2017. – С. 120–124

Научное издание

НАУКА И СОЦИУМ

**МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
(Новосибирск, 21 ноября 2017 г.)**

Подписано в печать **20.12.2017**
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». **Усл. печ. л. 10**
Тираж 100 экз. Заказ.