

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ,
ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ»

НАУКА И СОЦИУМ

**МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ**

(Новосибирск, 15 декабря 2018 г.)

Новосибирск
2018

УДК 37(063)+159.9(063)+61(063)+796(063)
ББК 74я43+88я43+5я43+75я43

Рекомендовано научно-методическим
советом АНО ДПО «СИПППИСР»

НЗ4

Редакционная коллегия:

Сорокина Елена Львовна, канд. пед. наук, доцент (отв. редактор)
Елинская Янина Алексеевна, директор АНО ДПО «СИПППИСР»
Макарихина Инна Михайловна, канд. пед. наук, PhD (переводчик)
Одиноква Наталья Александровна, доцент АНО ДПО «СИПППИСР»
Черноусова-Никонова Татьяна Владимировна, канд. пед. наук (технический редактор)

Рецензенты:

Баликоев Владимир Заурбекович, доктор эконом. наук
Кузь Наталья Александровна, канд. пед. наук
Пискун Ольга Юрьевна, канд. психол. наук
Чухрова Марина Геннадьевна, доктор медицинских наук

Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (15 декабря 2018 г.) / отв. ред. Е.Л. Сорокина. – Новосибирск: Изд-во АНО ДПО «СИПППИСР», 2018. – 165 с.
ISBN 978-5-6041878-4-5

В сборнике представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Наука и социум», отражающие актуальные проблемы и перспективы развития науки. Конференция организована и проведена АНО ДПО «СИПППИСР».

В сборник также включены тезисы докладов участников конференций: «Одаренный человек в современной образовательной экосистеме», «Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ОВЗ», «Роль фонетической в современном образовании, медицине, психологии».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

УДК 37(063)+159.9(063)+61(063)+796(063)
ББК 74я43+88я43+5я43+75я43
ISBN 978-5-6041878-4-5

© АНО ДПО «СИПППИСР», 2018
© Группа авторов, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА

Брюховских Л.А., Уфимцев А.Е. НАРУШЕНИЯ ГОЛОСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ И ИХ УСТРАНЕНИЕ СРЕДСТВАМИ ФОНОПЕДИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ	5
Васильева Е.Б. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ, КАК СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И РЕЧИ	11
Васильченко А.Е. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	17
Васильченко А.Е., Кузнецова О.В. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	22
Волкова К.А., Сутырина М.П. НАРУШЕНИЯ ГОЛОСА И ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ СТОЙКИХ НАРУШЕНИЯХ СЛУХА	27
Гаранович Т.И. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЕЛОРУССКОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ФРАЗЕОЛОГИЗМА N+ЯК+N	31
Демидова Л.И. ВЗГЛЯД НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА И ФОНОПЕДИЮ	38
Железнякова О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	41
Казанцева Г.П., Константинова С.А. РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И ПОСОБИЙ В КОРРЕКЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО	48
Кладова И.С. ПРОБЛЕМА ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	55
Мезенцева А.Э. ТЕХНОЛОГИЯ «ОБРАЗ И МЫСЛЬ» КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	60
Михайлова М.Ю. КУЛЬТУРНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА	65
Мороз Е.Л. ВТОРИЧНАЯ НОМИНАЦИЯ И КОННОТАЦИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ	70
Мукомолова М.В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	77
Одиноква Н.А. ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СО ЗРИТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	84
Павлова Т.Л. ФЕНОМЕН ОДАРЕННОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЧТЕНИИ	90
Писарева Е.А. МОТИВАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ РЕБЕНКА: ОТ РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ К СОЗДАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В БИСЕРОПЛЕТЕНИИ	94
Скуратовская Н.А. ПРОДУКТИВНЫЙ ОПЫТ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	100
Сорокина Е.Л., Елинская Я.А. ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	108
Черномурова П.А. РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАЙКАНИЕМ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	113
Чухрова М.Г., Боровикова Д.В. ВЛИЯНИЕ ГОЛОСОРЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	116

ПСИХОЛОГИЯ

Веселкова Е.А. СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	125
Граховский С.Н. ЛИЧНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК КАЧЕСТВО ЖИЗНИ	128
Коваль Е.В., Чухрова М.Г. АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБРЯДА ИНИЦИАЦИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ	130

МЕДИЦИНА И ЗДРАВООХРАНЕНИЕ

Аллахвердиев А.Р., Бабаев Э.С., Аллахвердиев А.А. ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ МОЗГА ПОЖИЛЫХ ЖЕНЩИН В ДНИ ВОЗМУЩЕНИЯ ГЕОМАГНИТНОЙ ОБСТАНОВКИ	136
Смитнева А.С. ГОРМЕЗИС КАК ВАРИАНТ ТАКТИКИ ВЕДЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ХРОНИЧЕСКОМ СТРЕССЕ	140
Смитнева А.С. ДУАЛИЗМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АППАРАТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С БИОЛОГИЧЕСКОЙ ТКАНЬЮ	146
Чухрова М.Г., Юдина С.Д., Мекпер-оол Орлан, Пронин С.В. НЕКОТОРЫЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ ТУВИНСКОГО ГОРЛОВОГО ПЕНИЯ	150

ЭКОНОМИКА И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

Лихтанская О.И. ОТКРЫТИЕ БИЗНЕСА В СФЕРЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ: ФАКТОРЫ РИСКА И ПУТИ ИХ СНИЖЕНИЯ	156
--	-----

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Качесова И.Н., Сорокина Е.Л. АНАЛИЗ И ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ПО ВОВЛЕЧЕНИЮ ДЕТЕЙ, МОЛОДЕЖИ И ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ В ФИЗИЧЕСКУЮ КУЛЬТУРУ И СПОРТ	161
---	-----

НАРУШЕНИЯ ГОЛОСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ И ИХ УСТРАНЕНИЕ СРЕДСТВАМИ ФОНОПЕДИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Брюховских Людмила Александровна.

Россия, г. Красноярск, КГБУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», институт социально-гуманитарных технологий, кафедра коррекционной педагогики, к.п.н., доцент кафедры коррекционной педагогики, lada@kspu.ru.

Уфимцев Александр Евгеньевич.

Россия, г. Красноярск, КГБУ СО «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух», педагог дополнительного образования; КГБУ СО «Красноярский государственный университет им. В.П. Астафьева», институт социально-гуманитарных технологий, кафедра коррекционной педагогики, студент магистратуры, ufimtzev@inbox.ru.

Аннотация. В статье представлено исследование состояния голосообразования, голосоведения и дыхания у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Исследование проведено на базе логопедического центра «Мозаика» (г. Красноярск). По результатам исследования разработан и составлен комплекс фонопедических упражнений для устранения нарушений голоса.

Ключевые слова: дизартрия, фонопедия, нарушения голоса, голосообразование, голосоведение, дыхание.

PRESCHOOL - AGED CHILDREN'S VOICES DISORDERS WITH DYSARTHRIA AND THEIR TREATING BY MEANS OF PHONOPEDIC EXERCISERS

Bryukhovskikh Lyudmila Aleksandrovna.

Russia, Krasnoyarsk, KSBU HE "Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva ", Institute of Social Humanitarian Technologies, Department of Correctional Pedagogy, Ph.D., Associate Professor of Correctional Pedagogy Department, ufimtzev@inbox.ru.

Ufimtsev Alexander Evgenievich.

Russia, Krasnoyarsk, KGBU CE "Psychoneurological nursing home for children" Sunflower ", Teacher of additional education; KGBU CE "Krasnoyarsk State University. V.P. Astafieva ", Institute of Social Humanitarian Technologies, Correctional Pedagogy Department, Master student, ufimtzev@inbox.ru.

Abstract. The article presents a study of a voice state and breathing in older preschool children with dysarthria. The study was conducted on the basis of the Mozaika Logopedic Center (Krasnoyarsk). According to the results of the study, a set of phonopedic exercises was developed and compiled to eliminate voice disorders.

Key words: dysarthria, phonopedia, voice disturbances, vocalization, voice speaking, breathing.

Согласно современной концепции образования и требованиям ФГОС, речь детей должна быть выразительной. Голос имеет важное значение в развитии ребёнка и формировании его как личности, а также для успешного общения. Нарушение функции голосообразования может влиять на развитие речи, нервно-психическое состояние, затруднять коммуникацию и даже стать причиной неполноценности голосового аппарата во взрослом возрасте. Голос обеспечивает выразительность и эмоциональность речи, поэтому любые его нарушения влияют на процесс коммуникации.

Нарушения голоса являются первичными в структуре дефекта при дизартрии и требуют особого внимания. Многие исследователи рекомендуют работу над голосом при логопедической коррекции дизартрии (О.С. Орлова, А.А. Гуськова, Л.А. Брюховских и др.). Однако на практике этому не всегда уделяется должное внимание.

Актуальность исследования заключается в необходимости изучения процессов голосообразования и голосообразования у детей с дизартрией. Также актуальность исследования усматривается в необходимости разработки и составления комплекса упражнений фонопедической коррекции голосовых нарушений у детей с дизартрией с целью устранения имеющихся голосовых зажимов и предотвращения их дальнейшего развития в рамках здоровьесбережения. Привитие навыков правильного голосообразования и голосообразования с возможно более раннего возраста – это очень важный шаг в деле укрепления здоровья детей [2]. Разработанный и составленный нами комплекс упражнений фонопедической коррекции голосовых нарушений при дизартрии является частью здоровьесберегающей технологии.

В ходе анализа научной литературы и методических разработок по проведению фонопедических занятий с детьми выяснилось следующее противоречие: в настоящее время достаточно внимания уделено развитию голоса у детей, не имеющих речевых патологий, тогда как работ по развитию голоса у детей с дизартрией средствами фонопедической коррекции голосовых нарушений недостаточно. Разработанный и составленный нами комплекс фонопедических упражнений призван восполнить этот недостаток.

В связи с означенными актуальностью и противоречиями была сформулирована проблема, которая заключается в выявлении нарушений голоса у детей с дизартрией и их фонопедической коррекции.

Целью исследования является выявление голосовых нарушений у детей с дизартрией и их фонопедическая коррекция. Объектом данного исследования является просодическая сторона речи у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – нарушения голоса у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и их фонопедическая коррекция.

В рамках исследования была выдвинута гипотеза:

- предполагается, что у детей с дизартрией будут выявлены нарушения голосообразования и голосоведения;
- выявленные нарушения голосообразования и голосоведения позволят нам подобрать комплекс фонопедических упражнений для коррекции голосовых нарушений у детей с дизартрией.

Для достижения этой цели были решены следующие задачи:

1. Проведён анализ научно-методической литературы по проблеме исследования.
2. Подобран диагностический комплекс для выявления нарушений голосообразования, голосоведения и дыхания у детей с дизартрией.
3. Проведён констатирующий эксперимент и проанализированы его результаты.
4. На основе проведённого эксперимента разработан комплекс фонопедических упражнений голоса для детей с дизартрией.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретические (метод анализа научной литературы, описательный, сопоставительный, изучение документации); эмпирический (констатирующий эксперимент, беседа, наблюдение, метод математической обработки результатов).

Теоретико-методологической основой исследования являются современные положения о закономерностях развития голоса в онтогенезе и дизонтогенезе (Е.Ф. Архипова, В.П. Багрунов, О.С. Орлова, А.А. Гуськова, Л.А. Брюховских и др.).

Констатирующий эксперимент был проведён на базе логопедического центра «Мозаика» (г. Красноярск). В эксперименте приняли участие 10 детей дошкольного возраста с дизартрией легкой степени.

В ходе эксперимента были проведены пробы на показатели голосообразования, голосоведения и дыхания. Диагностический комплекс был составлен и разработан на основе методик, предложенных Е.Ф. Архиповой [1, с. 293–306], а также на основе методики определения времени максимальной фонации, предложенной О.С. Орловой [5, с. 49] и методики определения тембра голоса, описанной Е.Е. Шевцовой Л.В. Забродиной [6, с. 71].

Пробы проводились по блокам: голосообразование; голосоведение; дыхание.

Для анализа голосообразования были проведены следующие пробы: определение звонкости в голосе; определение тембра голоса.

Для изучения голосоведения были проведены пробы: определение тонового диапазона голоса; определение силы голоса; определение самого нижнего места резонанции.

Особенности дыхания были изучены по пробам: определение типа дыхания; определение времени максимальной фонации.

Данные пробы были нами модифицированы: были изменены критерии оценивания и подобранный речевой материал. Также авторский вклад состоял в разработке пробы на определение самого нижнего места резонанции.

Ниже приведены результаты проведённого исследования по блокам.

1. Голосообразование.

Определение звонкости в голосе. Результаты наблюдений показали, что у абсолютного большинства испытуемых голос не является звонким: 10 детей (100%) – голос незвонкий, тусклый, глуховатый.

Тембр голоса: низкий уровень – 7 детей (70%): имеются выраженные нарушения тембра – гортанное звучание, тембр резкий, глухой; средний уровень – 3 ребёнка (30%): имеются лёгкие нарушения тембра – крикливость, «писклявость», назализованность; высокий уровень – результаты не представлены.

2. Голосоведение.

– Определение тонового диапазона голоса: низкий уровень – 4 ребёнка (40%): голос немодулирован, даже при сопряжённом выполнении голос не изменяется по высоте; средний уровень – 6 детей (60%): голос модулирован в недостаточной степени, однако степень модуляции изменяется при сопряжённом выполнении; высокий уровень – результаты не представлены.

– Характеристика силы голоса: низкий уровень – 4 ребёнка (40%): голос немодулирован, даже при сопряжённом выполнении голос не изменяется по силе; средний уровень – 6 детей (60%): голос модулирован в недостаточной степени, однако степень модуляции изменяется при сопряжённом выполнении; высокий уровень – результаты не представлены.

– Проба на определение самого нижнего места резонанции: 7 детей (70%): резонанция только на уровне горла, испытуемые вообще не задействуют в речи грудной регистр; 3 детей (30%): резонирует верхняя часть груди, грудной резонатор задействован в речи лишь частично

Полноценно грудной резонатор не задействован в речи ни у кого из испытуемых.

3. Дыхание.

Результаты пробы на определение типа дыхания показали, что у большинства испытуемых поверхностный ключичный тип дыхания (70%); у троих испытуемых – дыхание грудное (30%). Диафрагмальный тип дыхания представлен не был.

При проведении пробы на определение времени максимальной фонации испытуемые показали следующие результаты: низкий уровень – 7 детей (70%): укороченный фонационный выдох, нарушена координация вдоха и выдоха, наблюдается речь на вдохе, голос затухает к концу фразы; средний уровень – 3 ребёнка (30%), фонационный выдох достаточной длины, голос затухает к концу фразы; высокий уровень – результаты не представлены.

На диаграммах (рис. 1–3) представлены данные анализа результатов по пробам голосообразования, голосоведения и дыхания.

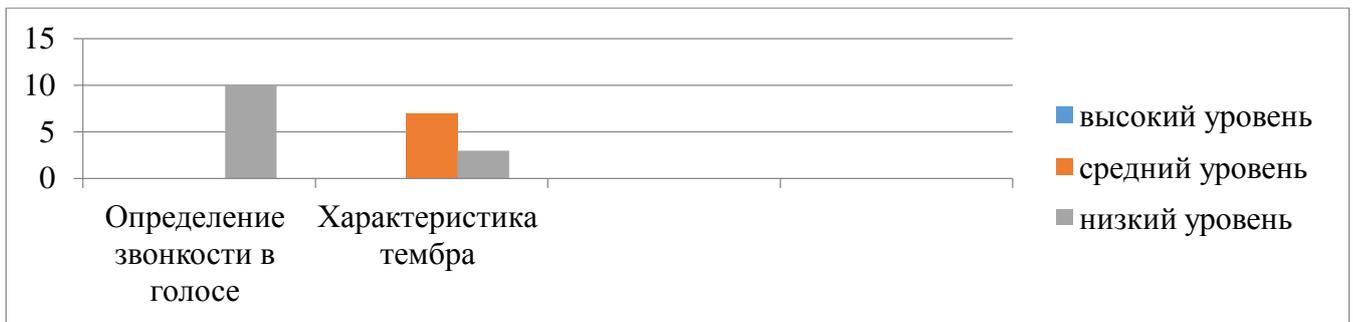


Рис. 1. Голосообразование

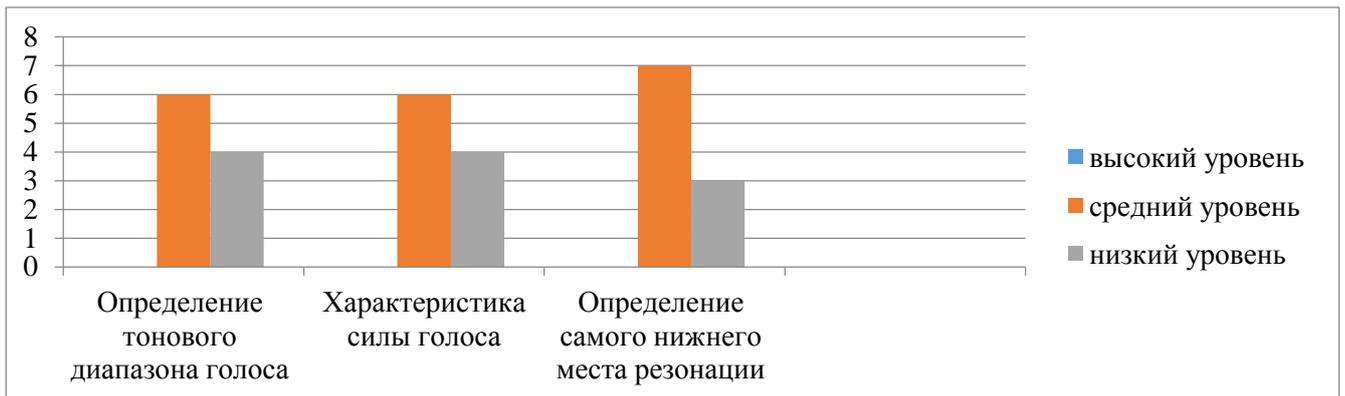


Рис. 2. Голосоведение

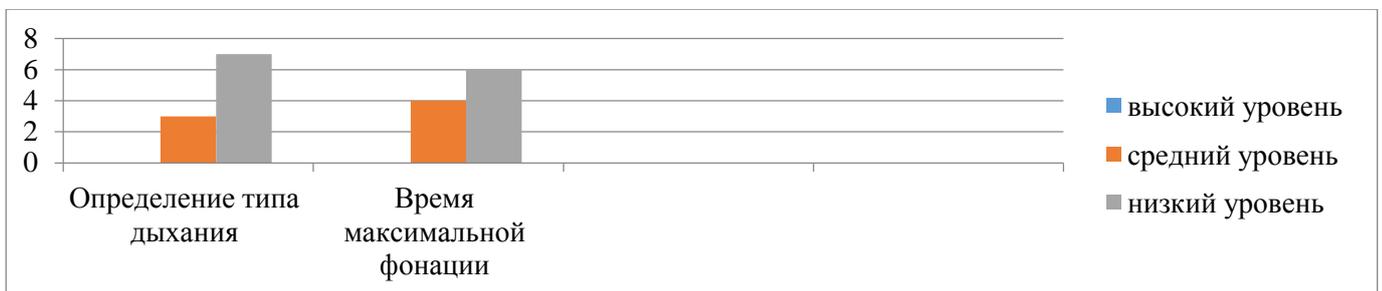


Рис. 3. Дыхание

Таким образом, анализ результатов проведённого эксперимента показал, что у большинства испытуемых имеются голосовые нарушения, выраженные в преимущественно низких показателях голосообразования, голосоведения и дыхания. Также стоит отметить, что в ходе эксперимента не было выявлено высоких показателей голосообразования, голосоведения и дыхания.

Следовательно, дети с дизартрией нуждаются в коррекции голосообразования, голосоведения и дыхания посредством выполнения специальных упражнений на формирование и закрепление правильных навыков голосообразования, голосоведения и дыхания.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в выявлении специфических характеристик нарушений голоса у детей с дизартрией.

Новизна проведённого исследования заключается в разработке и составлении комплекса упражнений фонопедической коррекции голосовых нарушений при дизартрии.

Практическая значимость результатов исследования заключается в разработке и составлении комплекса упражнений фонопедической коррекции голосовых нарушений у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Предполагается, что упражнения фонопедической коррекции голосовых нарушений при дизартрии будут эффективны в сочетании с логопедическими методами.

Библиографический список:

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. Учебное пособие. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.
2. Багрунов В.П. Азбука владения голосом для болельщика. СПб.: Багеон, 2002. – 139 с.
3. Брюховских Л.А. Дизартрия: учебно-методическое пособие по логопедии. Изд-е 2, перераб. и доп. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 180 с.
4. Гуськова А.А. Развитие речевого дыхания детей 3-7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 145 с.
5. Орлова Е.С. Нарушения голоса у детей: учеб.-метод. пособие / О.С. Орлова. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. – 125 с.
6. Шевцова Е.Е., Забродина Л.В. Технологии формирования интонационной стонны речи / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 222 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ, КАК СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И РЕЧИ

Васильева Елена Борисовна.

Россия, Новосибирск, муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №401», учитель-логопед, Schsad_401_nsk@nios.ru.

Аннотация. В статье рассматривается роль и значение метода моделирования, как средства коррекции звукопроизношения у детей с нарушением зрения и речи. Представлена методика использования авторских наглядных пособий («Логоварежка», логокуклы – «Квакуша» и «Лягушата», игрушка «Кубик-губик»).

Ключевые слова: моделирование, коррекция звукопроизношения, дети с нарушением зрения и речи.

USING THE MODELING METHOD, AS A MEANS OF SOUND EXISTING CORRECTION OF CHILDREN WITH VISION AND SPEECH DISABILITIES

Vasilyeva Elena Borisovna.

Russia, Novosibirsk, Kindergarten № 401, a Municipal Government Pre-School Educational Institution, Speech Therapist, Schsad_401_nsk@nios.ru.

Abstract. The article discusses the role and importance of the modeling method as a means of correcting sound pronunciation of children with visual and speech disabilities. The method of using copyright visual aids is presented (“Logging”, logokukly - “Kvakusha” and “Frog”, the toy “Cube-sponge”).

Key words: modeling, correction of sound pronunciation, children with visual and speech impairment.

Приоритетом коррекционно-логопедической системы отечественного образования является социально-личностное развитие детей с нарушением зрения и речи, в основе которого лежит обеспечение самоопределения личности ребенка, а также создание условий для ее самореализации: мотивационной активности, коммуникативных способностей в рамках всех образовательных областей, предусмотренных образовательной программой. Развитие общения, как специфической сферы позитивной социализации ребенка с ограничениями здоровья, подразумевает вхождение в социум с запасом определенных конструктивных способов общения, то есть уметь не только слушать, но и слышать, не только смотреть, но и видеть, уметь устанавливать отношения, владеть вербальной и невербальной коммуникацией, управлять своими эмоциями.

Л.Н. Галигузова и Е.О. Смирнова, изучая коммуникативные способности, утверждают, что способность к общению или коммуникативная способность включает три составляющих, на которых основывается и без которых не может существовать: мотивационную («я хочу общаться»); когнитивную («я знаю, как общаться»); поведенческую («я умею общаться») [3]. Первая составляющая, «область желания», включает потребность включения в ситуацию общения. Ситуацией общения принято называть отправной момент высказывания и условия, в которых разворачивается общение. Задача высказывания как раз и состоит в том, чтобы передать смысл (содержание) ситуации. Общение со сверстниками побуждается особыми, специфическими коммуникативными потребностями (т.е. желанием общаться). Наша задача сохранить желание, мотивацию ребенка к словесному общению и обеспечить качество общения, используя все стороны речевого развития, как инструменты для реализации вербальной коммуникации: связную речь, словарный запас, звукопроизношение. Отсутствие правильного произношения, искажения большинства групп звуков, стойкие смешения не позволяют ребенку полноценно вступить во взаимодействия с детьми и взрослыми, становятся препятствием в формировании игрового процесса. Нарушения фонетической стороны речи, как одного из уровней языковой способности, приводит к блокировке коммуникативных потребностей, что проявляется уже на первой ступени коммуникативной способности ребенка (мотивационной). Причем даже если у ребенка возникла коммуникативная потребность, есть мотивация и желание общаться, он вдруг начинает осознавать (стесняться), что его не понимают сверстники, раздражительно реагируют взрослые на его невнятную, звукоискаженную речь, в свою очередь приводит к появлению ощущения коммуникативного дискомфорта. В результате, можно обозначить следующие признаки нарушений мотивационной способности ребенка к общению:

- пропадает инициирование общения (ребенок перестает быть инициатором, общения по причине негативных эмоций, которые исходят от сверстников и взрослых в ответ на его попытки к коммуникации);
- происходит возврат к невербальным способам общения (ребенок вместо использования словесного пояснения подводит взрослого за руку к месту события, использует жесты, понимая, что лучше и легче показывать, чем говорить);
- отдается предпочтение «пассивным» «молчаливым» играм, аналогичным ролям в играх, что приводит к минимальному опыту проигрывания социальных ролей;
- практически отсутствует комментирование своих действий в образовательной деятельности, не может рассказать последовательность выполнения продуктивной деятельности: как лепил, как строил, что будет делать дальше.

Далее следует нарушение второй ступени (когнитивной), ребенок теряет, так как гаснет мотивация, и он не знает, как общаться дальше, а затем и третьей ступени (поведенческой), т.е. к неумению общаться, отсутствию навыков. Мотивировать ребенка, имеющего зрительный и речевой дефекты, к логопедическому труду очень сложно. Необходимо создать условия, при которых педагогические методы коррекционно-логопедического процесса были для

ребенка мотивационны и продуктивны. К одному из таких методов относится моделирование.

Моделирование – метод создания и использования моделей, в основе которого лежит принцип замещения. Модель – обобщенный образ существенных свойств моделируемого объекта. По мнению психолога Л.А. Венгера, моделирование – это символическая форма сознания [2]. Доступность метода моделирования показана в многочисленных исследованиях ученых, которые обосновали, что реальный предмет может быть заменен в детской деятельности другим предметом, изображением, знаком, т.е. моделью реального предмета.

Для звукопроизношения объектом и реальным инструментом действий являются язык и губы, которые формируют через соответствующее их положение создание верного артикуляционного уклада. В качестве условного заместителя языка выступает кисть руки, условным заместителем губ являются геометрические фигуры, которые моделируют, создают определенное положение губ при произношении звуков. В предложенных и описанных ниже моделей лежит тактильная, зрительно-тактильная и тактильно-кинестетическая направленность, грамотное использование которых зависит от степени выраженности зрительного дефекта (остроты зрения, поля зрения), включения компенсаторных процессов. В основе использования данной модели при коррекции звукопроизношения у детей с нарушением зрения и речи лежит наглядно-практический метод («вижу и делаю»). Специфика работы требует использования компенсаторных возможностей, которые замещают нарушения зрительного анализатора, поэтому данный подход обязательно подкрепляется зрительно-тактильно-кинестетическими стимуляциями.

Примером является пособие «Логоварежка». На кисть руки надевается варежка, которая является «моделью языка» по форме, цвету, тактильным ощущениям. С помощью движений кисти руки ребенку демонстрируют основные характеристики языка: его строение, подвижность, пластичность. Ребенок имеет возможность исследовать модель языка (розовый, мягкий, гладкий, подвижный), узнать о разных размерах (у взрослых большие, у детей маленькие), что могут быть толстые или тонкие (сопоставляя и сравнивая по величине детскую и взрослую кисть руки), что у языка есть передняя, средняя, задняя части и даже кончик. Ребенок имеет возможность анализировать положения языка (подвижный, может подниматься и опускаться, выполнять круговые движения, «болтушкообразные»), т.е. узнать возможности языка через представленную модель, сравнить реальный объект (язык) с моделью (кистью). Ребенок показывает, как выполнить артикуляционное упражнение языком, затем повторяет рукой и наоборот. Использование руки, как модели языка позволяет сформировать у ребенка представление о положении языка в ротовой полости и помогает при постановке звуков. Основываясь на этом принципе можно дифференцировать другие звуки речи.

Использование в логопедической практике кисти руки лежит и в основе выполнения биоэнергопластических упражнений. Они позволяют сформировать содружественные движения кистей рук, имитирующих движения челюсти, языка, губ и непосредственно органов артикуляционного аппарата. Одновременность

выполнения движений активизирует речемыслительную деятельность, развивает мелкую моторику. Свободные, раскрепощенные, пластичные движения активизируют кровообращение, синхронизируется работа полушарий головного мозга, укрепляются мышцы лица, развивается гибкость отдельных частей речевого аппарата. Опыт работы показывает, что во время выполнения таких заданий повышается самоконтроль, движения становятся более четкими и скоординированными, удается быстрее подвести ребенка к определенной артикуляционной позе.

Данные упражнения изначально предложены А.В. Ястребовой [7], а затем модифицированы другими авторами. В работу по коррекции звукопроизношения были взяты за основу биоэнергопластические упражнения, в которых не задействованы пальцы руки, и соединены с логоварежкой. Некоторые упражнения дети могут выполнять с закрытыми глазами, позволяя большее расслабление и отдых. Такая система работы с детьми, особенно со стёртой дизартрией, имеющими зрительные нарушения, стимулирует активность мозга, улучшает кровоснабжение органов артикуляционного аппарата и соответственно укрепляет сенсомоторный базис.

Большое значение имеет умение педагога побуждать, направлять, активизировать, стимулировать, включать в совместную познавательную деятельность. Стимулом активизации познавательного интереса, прежде всего, должна выступать познавательная активность самого ребенка. Для этого могут быть использованы различные пути, способы, формы, методы оживления познавательной активности: опора на интересы детей, мотивы для участия в деятельности, включение в поиск решений проблемных ситуаций, задач на внимание, сочинительство сказок, преднамеренные «ошибки» педагога. Известно, что использование в игровой деятельности занимательных предметов стимулирует познавательный интерес и активность детей [4].

Использование авторских логопедических кукол «Квакуша» и «Лягушата» повышает мотивацию, так как ребенок сам является исполнителем движений, выполняя их одновременно с игрушкой. Специально изготовленные игрушки позволяют заострить внимание ребенка на том, что язык у всех разный (у тебя, у меня, у Квакуши), но все могут выполнять определенные движения. Дети часто проявляют неуверенность, говорят, что у них не получается повторить упражнения. В этом случае предлагаем ребенку выполнить упражнение вместе с «Квакушей», что повышает уверенность, инициативность. В результате работы с логопедическими куклами дети лучше понимают инструкции, а приобретая практические умения разными способами (выполнил с логопедом, вместе с куклой, сам), осознают движение, приходят к его автоматизации.

Педагог должен организовывать обучение так, чтобы дети испытали удовольствие от общения, от выполнения заданий, должен уметь создавать эмоционально-значимую ситуацию, воздействовать на чувства ребенка, стимулировать, поощрять, обладать выдержкой, терпением и тактом, его логические доводы должны быть доступны и понятны. Это значительно усилит педагогический и коррекционный эффект [5; 6].

Использование логокукол «Лягушата» способствует созданию эффективных условий для работы с детьми по произношению гласных звуков, понимая, что четкость произношения, дикция зависят, прежде всего, именно от артикуляции гласных, в основе которых лежит подвижность губ. Ребенок с хорошей остротой зрения может проанализировать зрительно и назвать тот гласный звук, который «пропеваает» лягушонок («Посмотри и назови звук», «Покажи такой же звук губами»), т.е. происходит соотнесение положения губ ребенка и артикуляции гласных звуков с моделями-заместителями гласных звуков.

В работе с детьми с глубокой зрительной патологией в основе поиска определенной артикуляции гласного звука лежат: тактильный или зрительно-тактильный выбор («Найди лягушку, которая поет звук [а], [и]», «Угадай звук с закрытыми глазами»); тактильное обследование положения губ у лягушонка и произношение звука («Потрогай лягушонка и назови звук, который он произносит», «Потрогай, назови и покажи звук своими губами»), иными словами, логопед пассивно конструирует (лепит) ребенку артикуляцию заданного звука. Обогащают данные задания включением модификаций упражнений по развитию голоса («Горочка с лягушонком»); самостоятельное конструирование артикуляции определенного гласного («Покажи такой же звук губами», «Покажи и назови такой же звук»).

Создание функционального базиса письма, т.е. создание условий для развития всех компонентов, составляющих процесс письма, является приоритетным направлением логопедической работы. Известно, что в процесс письма активно включается глаз и рука, предпосылками формирования данного вида речевой деятельности является состояние сформированности двигательной сферы, в том числе – разных видов практиса руки. Учеными установлено, что у детей со стертой формой дизартрии, имеющими зрительное нарушение, присутствует редуцированное (нечеткое, краткое, смазанное) произнесение гласных звуков. Во время письма при внутреннем проговаривании у них не происходит опоры на правильную артикуляцию, что приводит на письме к пропускам или заменам гласных. Логокуклы исключают неуверенность, страх перед их выполнением, при этом, дети начинают осознанно понимать смысл заданий, с интересом и желанием выполнять их.

Для уточнения произношения гласных звуков используется тактильная игрушка «Кубик-губик». В основе условных обозначений, приклеенных на грани геометрической фигуры, лежат символы гласных звуков, предложенные Е.Ф. Архиповой [1]. Дети знакомятся с фигурой-символом определенного гласного, соотносят положение губ при произношении с моделью звука, сопровождая объяснением. Достаточно продуктивно использовать целенаправленные игры на развитие: фонематического слуха «Придумай слово, которое начинается/заканчивается с/на гласной-символа»; голоса «Произнеси этот звук тихо – громко»; сравнение звуков по протяженности «Произнеси звук длинно – коротко»; выполнения ритмического рисунка «Повтори, как я»; звуковых ассоциаций «Кто/что так звучит?»; плавной интонации «Цепочка звуков».

Используя символы гласных, предложенные Е.Ф. Архиповой, была создана игра «Звуковая мозаика» с целью профилактики акустико-артикуляционной

дисграфии. Детей учат выкладывать схему слова по составу гласных звуков, с использованием данных моделей. Это позволяет научить правильно артикулировать гласные звуки изолированно, затем четко произносить в слове, составлять его схему, тем самым предупреждая пропуски гласных букв на письме: четко произнес – правильно написал. Параллельно идет закрепление сенсорных эталонов формы, цвета. Данный метод находит свое отражение в работе с детьми со зрительной патологией и является коррекционным и компенсаторным средством. В процессе включения тактильно-кинестетического подхода в комплексе со слуховыми, двигательными, зрительными стимуляциями происходит замещение нарушений зрительного анализатора через речевую функциональную систему.

Таким образом, использование метода моделирования развивает у детей с нарушением зрения и речи умения: анализировать, синтезировать, абстрагировать, сравнивать, обобщать, проводить аналогии, делать свои умозаключения, осваивая процесс формирования произносительных навыков. Следовательно, моделирование можно считать одним из условий, способствующих не только становлению произносительной стороны речи, но и важнейшим компонентом для социализации данной группы детей.

Библиографический список:

1. Архипова Е.Ф. Практикум-максимум. Приемы нейростимуляции при постановке и автоматизации звуков [Э/р]. – Режим доступа <https://arkhipovaef.ru>.
2. Венгер Л.А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию// Дошкольное воспитание. – 1982. – № 3. – С. 46–52.
3. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
4. Одиноква Н.А. Значение развития познавательного интереса у детей с ограниченными возможностями здоровья// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – №S18. – С. 38–45. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470208.htm>.
5. Одиноква Н.А. Влияние слухового восприятия на развитие детей с общим недоразвитием речи и нарушением зрения// Инклюзивная культура в современном обществе: сборник трудов Международной научно-практической конференции г. Новосибирск, 25-26 апреля 2017 г. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2017. – 275 с. – С. 85–87.
6. Одиноква Н.А. Условия развития слухового восприятия детей, имеющих ограниченные зрительные возможности// Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара (г. Новосибирск, 7-8 апреля 2016г.) под ред. Г.С. Чесноковой, Е.В.Ушаковой; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 264 с. – С. 175-178.
7. Ястребова А.В., Лазаренко О.И. Занятия по формированию речемыслительной деятельности и культуры устной речи у детей. – М.: Аркти, 2001. – 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Васильченко Анна Евгеньевна.

г. Бердск, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Центр дополнительного образования и психолого-педагогического сопровождения «Перспектива», педагог-психолог, aev125@yandex.ru.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности эмоционально-волевого развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, получение ими образования на дошкольном этапе. Отмечены некоторые проблемы, которые могут возникать при коммуникации, в процессе социализации детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особенности педагогической работы и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Ключевые слова: дети-инвалиды, дети с ОВЗ, эмоционально-волевое развитие ребенка с ОВЗ, эмоции, инклюзивное образование.

PECULIARITIES OF EMOTIONAL-MAGIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES

Vasilchenko Anna Evgenievna.

Berdsk, Municipal Budgetary Educational Institution of Additional Education "Center for Continuing Education and Psychological and Pedagogical Support" Perspective", teacher-psychologist, aev125@yandex.ru.

Abstract. The article discusses emotional and volitional development features of preschool children with disabilities, their education at the preschool stage. Some problems that may arise during communication, in the process of children with disabilities, children with disabilities (HIA) socialization are noted. Features of pedagogical work and psychological and pedagogical support of children with disabilities are presented.

Key words: disabled children, children with disabilities, emotional and volitional development of a child with disabilities, emotions, inclusive education.

В жизни каждого человека существует множество различных эмоций, которые он испытывает и переживает. Они могут быть как положительными, так и отрицательными, бурными и яркими или едва заметными, а иногда даже непонятными для самого человека. Доказано, что эмоции играют большую роль в становлении личности.

Дошкольный возраст, занимая по шкале физического развития ребенка период времени от трех до семи лет, вносит большой вклад в психическое развитие ребенка. За эти годы ребенок приобретает многое из того, что остается с ним надолго, определяет его как личность и последующее интеллектуальное развитие. Эмоции не только выражают те или иные особенности мотивации поведения ребенка, но играют существенную роль в реализации этих мотивов.

Дошкольный возраст, как писал А.Н. Леонтьев, это «период первоначального фактического склада личности». Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований. Развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и мотивационная сферы, формируется самосознание [4, с.133].

За последнее десятилетие результаты обследования детей психологами, медицинскими и другими специалистами констатируют тенденцию увеличения количества детей раннего и дошкольного возраста с различными проблемами и отклонениями в развитии, увеличивается число детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим одной из актуальных проблем становится получение доступного и достойного образования ребенком.

Все чаще дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья получают инклюзивное (включенное) образование, которое предполагает посещение группы дошкольного образовательного учреждения и общеобразовательной школы вместе со здоровыми детьми, что в свою очередь дает детям возможность игры и общения со сверстниками, способствует социальной адаптации.

Одним из важных факторов на данном этапе становится создание особых условий, среды, в которую попадет «особенный» ребенок. А также профессионализм, личностные качества, знания педагогов и специалистов, которые будут работать с ребенком.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – дети с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленные врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке [14, с. 3].

В работах Л.С. Выготского проблема исследования эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья является особенно значимой, поскольку дефект сопровождается изменениями эмоционального состояния ребенка, а умение различать, дифференцировать, адекватно проявлять эмоции в разных ситуациях, повышает степень адаптивности детей в социуме [6, с.22].

Знание законов психического развития ребенка и умение использовать их на практике необходимы для грамотного оказания помощи детям со статусом ОВЗ.

Произвольную саморегуляцию личности в ее взаимодействии со средой обеспечивает аффективно-волевая сфера, что обозначает психоэмоциональный потенциал личности, который обеспечивает силу, сбалансированность и волевою подконтрольность эмоций и психических состояний [13, с. 84].

В норме для старшего дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по

незначительным поводам: аффективно-волевые механизмы обеспечивают уравновешенность поведения, саморегуляцию эмоций, самоконтроль.

Особенности эмоционально-волевой сферы детей с ОВЗ часто характеризуются различными расстройствами, нарушениями в аффективной сфере, что проявляется в снижении возможности произвольной регуляции поведения, дети могут быть повышено возбудимы либо наоборот заторможены.

В поведении легковозбудимых детей преобладает стойкая аффективная возбудимость, психическая неустойчивость, такие дети расторможены. Попадая в условия дошкольного образовательного учреждения, такие особенности ребенка проявляются трудностями в коммуникации со сверстниками и педагогами, усвоении норм и правил поведения в группе, трудностями соблюдения правил в совместных играх со сверстниками.

Легко и быстро возбуждаясь, такие дети могут быстро утомляться, уставать, при этом, они могут отказываться от продуктивной деятельности, бросать начатое занятие, не доводя его до конца. Для них характерна импульсивность, ребенок может начать плакать, бурно проявлять реакции гнева, ярости. Дети могут быть склонны к конфликтам, агрессии [9, с. 138]. Нередко дети вступают в спор с педагогами (взрослыми), сердятся, теряют терпение, бранятся. Не выполняя требования и просьбы воспитателя, ребенок может намерено раздражать взрослого. Дети с ограниченными возможностями здоровья нередко не признают свои собственные ошибки, а пытаются обвинить в них других, из-за чего часто возникают конфликты со сверстниками.

Особенностями эмоциональной сферы у других детей могут выступать высокая ранимость, чувствительность, поведение характеризуется стеснительностью. Таким детям часто присуще большое количество страхов, они не уверены и не решительны, при этом дети предпочитают не вступать в совместные игры с другими детьми, а держаться в стороне, и нередко в группе ДООУ такой ребенок предпочитает быть постоянно рядом с воспитателем («прилипнуть»). По причине сильной привязанности к матери (или близкому родственнику) дети очень тяжело переживают «разрыв» – необходимость находиться самостоятельно в группе дошкольного образовательного учреждения. Еще одной особенностью выступает то, что дети очень легко обижаются и плаксивы (даже по самому ничтожному поводу), такому ребенку кажется, что все дети его обижают, и он часто жалуется педагогу на других детей [11, с. 260].

Незрелость и проблемы развития эмоциональной сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья характеризуются так же трудностями непонимания детьми своих собственных чувств и эмоций, а так же чувств окружающих, что, прежде всего, отражается проблемами коммуникации с окружающими и особенностями игры со сверстниками, которая является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте.

Эмоциональная подвижность или заторможенность, нередко способствует возникновению и закреплению таких отрицательных черт характера, как мрачность, безынициативность, подавленность, упрямство, агрессивность.

Эмоции являются центральным звеном психической жизни человека и прежде всего ребёнка. Эмоции и чувства пронизывают всю жизнь человека. От

них во многом зависит наше отношение к людям, оценка собственных действий и поступков. Они могут оказывать совершенно противоположные действия: с одной стороны активизировать поведение и деятельность, повышать продуктивность, с другой – тормозить, рассогласовывать деятельность, подавлять или угнетать. Поэтому дети нуждаются в создании условий для коррекции недостатков развития, особенно эмоциональной сферы, компенсации недостающего внимания.

Эмоционально-волевое развитие заслуживает особого внимания, поскольку оказывает непосредственное влияние на процесс взаимодействия с окружающими людьми.

Решая вопрос эмоционального развития детей с ограниченными возможностями здоровья, следует понимать, что коррекционно-развивающая работа с такими детьми должна проводиться постепенно, терпеливо и систематически. Основным направлением работы является снижение эмоционального дискомфорта у детей, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции, коррекция самооценки; устранение вторичных личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями, например, таких как повышенная возбудимость, агрессивность, тревожная мнительность, а основным методом в системе методов коррекции эмоционально-волевой сферы детей следует считать игру, являющуюся ведущей деятельностью в дошкольном возрасте.

Библиографический список:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие ребенка в детской субкультуре. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
2. Большунова Н.Я., Инчина М.В. Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры / Учебное пособие для магистрантов факультетов психологии. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – 232 с.
3. Васильченко А.Е. Проблемы эмоционального развития дошкольников: детская игра от «ладушек» до компьютера / Развитие человека в современном мире: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием» (г. Новосибирск, 15 - 17 апреля 2014 г.) / под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – Часть 1. – 275 с.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии. - СПб.: Лань, 2003. - 654 с. [Электронный ресурс]. - URL: http://pedlib.ru/Books/1/0453/1_0453-22.shtml#book_page_top. (дата обращения: 01.11.2018).
6. Защирина О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия / О.В. Защирина - СПб.: Речь, 2007. - 168 с.
7. Коломенский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии / Я.Л. Коломенский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. - СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
8. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. – М.: «МЕДпресс», 1998 – 592 с.

9. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина - М.: Владос, 2003. - 128 с.
10. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. — 368. [Электронный ресурс]. - URL: http://pedlib.ru/Books/3/0024/3_0024-257.shtml#book_page_top (дата обращения: 03.11.2018).
11. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
12. Соколова Е.В. Психология детей с задержкой психического развития. Учебное пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 320 с.
13. Солодянкина О.В. Воспитание ребёнка с ОВЗ. Методическое пособие для родителей. - Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010, М.:АРКТИ, 2007. [Электронный ресурс]. - URL: <http://ckro.pruzhanu.by/?cat=35&paged=3>. (дата обращения: 30.10.2018).

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Васильченко Анна Евгеньевна.

г. Бердск, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Центр дополнительного образования и психолого-педагогического сопровождения «Перспектива», педагог-психолог, aev125@yandex.ru.

Кузнецова Ольга Владимировна.

г. Бердск, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Центр дополнительного образования и психолого-педагогического сопровождения «Перспектива», педагог-психолог, olichcina@rambler.ru.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности адаптации, социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Отмечены проблемы, возникающие в процессе социализации детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Роль получения детьми с ОВЗ дополнительного образования в процессе социализации, профессионального самоопределения.

Ключевые слова: дети-инвалиды, дети с ОВЗ, социализация, адаптация, инклюзивное образование.

PECULIARITIES OF CHILDREN WITH RESTRICTED HEALTH AND THEIR SOCIALIZATION

Vasilchenko Anna Evgenievna.

Berdsk, Municipal Budgetary Educational Institution of Additional Education "Center for Continuing Education and Psychological and Pedagogical Support Perspective", teacher-psychologist, aev125@yandex.ru.

Kuznetsova Olga Vladimirovna.

Berdsk, Municipal Budgetary Educational Institution of Additional Education "Center for Continuing Education and Psychological and Pedagogical Support Perspective", teacher-psychologist, olichcina@rambler.ru.

Abstract: The article discusses the adaptation and socialization features of children with disabilities. The problems arising in the process of children with disabilities, children with disabilities (HIA) socialization are noted. The role of additional education for children with disabilities in the process of socialization, professional self-determination is shown.

Key words: disabled children, children with disabilities, socialization, adaptation, inclusive education.

В настоящее время в нашем обществе для психологов, педагогов, социальных работников, медицинских и других специалистов продолжает оставаться актуальной проблема социальной адаптации, социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко определяют психологический аспект адаптации как приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами. Социальной адаптацией – процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, происходит она посредством усвоения представлений о ценностях и нормах общества, в котором существует человек, причем как в широком смысле, так и в отношении к своему ближайшему социальному окружению – семье, группе, трудовому коллективу. Основными проявлениями социальной адаптации является общение, взаимодействие человека с окружением, а так же его активная деятельность. Общее образование, воспитание профессиональная и трудовая подготовка являются важнейшим средством достижения успешной социальной адаптации [4, с. 17–19].

Для детей-инвалидов, детей с ОВЗ процесс социализации, социально-психологической адаптации является более сложным, чем для детей нормы. Нередко по причине имеющихся дефектов, ограниченности в мобильности дети с ограниченными возможностями здоровья не могут иметь даже небольшой круг друзей для общения, быть включенными в жизнь, протекающую в социуме, взаимодействие в социальной среде для них осложнено, так же ограничена возможность адекватного реагирования. Постановка и достижение целей, в рамках существующих норм, для них также затруднительны. Все это отражается на интеллектуальном и личностном развитии ребенка, затрудняет адаптацию в социуме, социализацию [1, с. 17].

Социализация, социальная адаптация предполагает интеграцию человека в общество, отражает возможность его биологического и социального функционирования: адекватность восприятия собственного организма и окружающей действительности, построение адекватной коммуникации с окружающими и выстраивание адекватной системы отношений, способность к обучению и труду, а так же к организации отдыха и досуга, способность к самообслуживанию, а так же к взаимообслуживанию в семье или коллективе, способность изменения привычных стереотипов адаптивного поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других. В результате достигается формирование самосознания, ролевого поведения, развиваются и формируются способность к самообслуживанию, самоконтролю, выстраиваются адекватные связи с окружающими.

Дети с ограниченными возможностями здоровья могут иметь разные по характеру и степени выраженности нарушения в психическом и физическом развитии, в связи с этим образовательная программа, особенности условий среды, в которую попадает такой ребенок, должны быть адаптированы к возможностям ребенка.

На наш взгляд, одним из важных факторов успешной социализации является и готовность окружения (родителей, психологов, педагогов, медицинских и других специалистов) группы, класса, в которую попадает ребенок с ограниченными возможностями здоровья относиться с пониманием, милосердием, целенаправленно формировать социальные навыки и использовать их в повседневной жизни, быть готовыми выстраивать со своей стороны коммуникацию и взаимодействие на основе актуальных для «особенного» ребенка сфер жизнедеятельности [3, с. 257].

Нередко жизнь и адаптация ребенка с ОВЗ протекает в закрытых условиях, в которой могут быть сформированы ценности и правила, отличающиеся от принятых в обществе. Возможности взаимодействия и коммуникации в такой среде ограничены, по этой причине дети с ограниченными возможностями здоровья не могут освоить социальные роли, а нередко эти роли некому представить, объяснить их сущность, функциональные характеристики, показать механизм их использования [3, с. 259].

Л.А. Казакова справедливо указывает, что проблемы обособления (которая является частью социализации) детей с ограниченными возможностями здоровья состоят в отсутствии планомерной работы, целью которой является развитие индивидуальных качеств личности и возможности самореализации в окружающей действительности. Индивидуальные качества ребенка с ограниченными возможностями здоровья не признаются лично и социально ценными, поэтому никто не способствует их выработке. При этом процесс обособления для человека с ограниченными возможностями здоровья может быть описан с учетом особенностей его психофизического развития. А для формирования жизнестойкой, независимой личности, обладающей лидерскими способностями и активно взаимодействующей с другими людьми любого пола, возраста, состояния здоровья, социального статуса, необходимо проведение целенаправленной работы родителями, различными специалистами, сверстниками при активном участии и положительном настрое самого человека с ограниченными возможностями здоровья [3, с. 257–258].

Одной из основных психологических проблем людей с ограниченными возможностями здоровья является то, к какой части «мира людей» человек себя отнесет: считает он себя «неполноценным человеком» или «нормальным человеком». При этом некоторые могут скрывать свои недостатки, либо социально самоизолируются, иногда люди с ограниченными возможностями здоровья ощущают себя неполноценно по причине сочувствия и повышенной заботы со стороны нормальных людей в процессе коммуникации [10, с. 339]. В связи с этим, одним из важных психологических условий социальной адаптации человека с ограниченными возможностями здоровья являются адекватная самооценка и осознание им реального положения дел, а так же эмоциональная уравновешенность, адекватные межличностные отношения, получение образования и определение своей профессиональной ниши на рынке труда и занятости.

Одним из наиболее важных и в то же время проблемных вопросов в жизни людей с ограниченными возможностями здоровья является выбор профессии и

трудоустройство. В настоящее время дети с ограниченными возможностями здоровья уже на этапе школьного образования начинают достаточно серьезно знакомиться с миром профессий и получают помощь в профессиональном самоопределении.

Неоценимую помощь в профессиональном самоопределении для детей с ограниченными возможностями здоровья может оказать система дополнительного образования. Получение дополнительного образования в коллективе здоровых сверстников и взрослых является неотъемлемым законодательно закреплённым правом и основополагающим условием успешной социализации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Получая дополнительное образование, ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет возможность свободного личностного выбора деятельности, определяющей его индивидуальное развитие. Система дополнительного образования включает в себя разнообразие творческих направлений, которые удовлетворяют различные интересы детей на всех возрастных этапах, оно представляет собой целенаправленный процесс обучения, воспитания, персонального развития, и формирования личности ребенка. Получение детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья дополнительного образования способствует социальной защищённости на всех этапах социализации, повышению социального статуса, становлению гражданственности и способности активного участия в общественной жизни и в решении проблем, затрагивающих их интересы. [10, с. 341].

Библиографический список:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. Высш.учеб.заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://docviewer.yandex.ru/view/55272854/?*=MXj7oupNLFjN3DUE54L (дата обращения: 08.11.2018).
2. Заширинская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия / О.В. Заширинская - СПб.: Речь, 2007. – 168 с.
3. Казакова Л.А. Особенности адаптации детей и подростков с ОВЗ. Сибирский педагогический журнал. - 2010г. 256-266с [Электронный ресурс]. - URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsializatsii-detey-i-podrostkov-s-ogranichennymi-vozmozhnostryami-zdorovyua>. (дата обращения: 08.11.2018).
4. Коломенский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии / Я.Л. Коломенский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. - СПб.: Питер, издание 1-е, 2004. – 480 с.
5. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. –М.: «МЕДпресс», 1998 – 592 с.
6. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь 4-е изд., дополн. и испр. - М.: АСТ, СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. - 868 с. [Электронный

ресурс].- URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/index.php (дата обращения: 03.11.2018).

7. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина - М.: Владос, 2003. – 128 с.

8. Политова Ю.М., Прилуцкий Н.И. Нравственные основы социальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2006. Т. 2. № 10. с. 40-47. [Электронный ресурс]. – URL: <http://diplom-bank.ru/market/1599> (дата обращения: 07.11.2018).

9. Самоукова С.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждении дополнительного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. – С. 338–342. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76543.htm> (дата обращения: 05.11.2018).

10. Солодянкина О.В. Воспитание ребёнка с ОВЗ. Методическое пособие для родителей. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010, М.:АРКТИ, 2007. [Электронный ресурс]. – URL: <http://ckro.pruzhanu.by/?cat=35&paged=3>. (дата обращения: 30.10.2018).

НАРУШЕНИЯ ГОЛОСА И ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ СТОЙКИХ НАРУШЕНИЯХ СЛУХА

Волкова Ксения Александровна.

Россия, г. Новосибирск, Институт социальных технологий и реабилитации ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», преподаватель высшей квалификационной категории кафедры Специальной педагогики, sib-factor@yandex.ru.

Сутырина Марина Павловна.

Россия, г. Новосибирск, Институт социальных технологий и реабилитации ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», преподаватель высшей квалификационной категории кафедры Специальной педагогики, sib-factor@yandex.ru.

Аннотация. В статье даётся общая характеристика произносительной стороны речи и голосообразования у лиц с нарушениями слуха. Показано, что у слабослышащих студентов расстройства устной речи не так грубы, и динамика развития речи у них выше, чем у глухих. Глухие и слабослышащие, даже при схожести остаточного слуха, имеют неодинаковый уровень сформированности устной речи, что ставит вопрос о необходимости занятий по развитию, коррекции и совершенствованию словесной речи.

Ключевые слова: сурдопедагогика, глухие, слабослышащие, слухоречевое развитие.

VIOLATIONS OF THE VOICE AND SOUND REPRODUCTION IN PERSISTENT HEARING DISORDERS

Volkova Ksenia Alexandrovna.

Russia, Novosibirsk, Teacher of the highest qualification category of Special Pedagogy Department of Social Technologies and Rehabilitation Institute, Novosibirsk State Technical University, sib-factor@yandex.ru.

Sutyryna Marina Pavlovna.

Russia, Novosibirsk, Teacher of the highest qualification category of Special Pedagogy Department of Social Technologies and Rehabilitation Institute, Novosibirsk State Technical University, sib-factor@yandex.ru.

Abstract. The article gives a general description of speech, its vocalization and pronunciation of a person with hearing disorders. It was shown that hearing impaired students do not have so gross speech disorders, and the dynamics of speech development is higher than that of the deaf ones. Deaf and hard of hearing people have a different level of oral speech formation even with the similarity of residual hearing. So, the question of the need for training on the development, correction and improvement of verbal speech raised.

Key words: deaf, pediatric, deaf, hearing impaired, hearing and speech development.

Под стойкими нарушениями слуха в сурдопедагогике традиционно понимаются такие нарушения слухового анализатора, при которых восприятие акустической речи невозможно или затруднено. Дети с такими нарушениями слуха – это глухие дети с глубоким стойким двусторонним нарушением слуха, приобретённым в раннем детстве в прелингвальный период или врождённым и, слабослышащие дети – со стойким понижением слуха, вызывающим затруднения в восприятии речи.

Без специальной коррекционно-педагогической работы у глухих детей речь не развивается. Если нарушения слуха наступают у них после того, как речь была сформирована, то есть в постлингвальный период, то она в той или иной мере сохраняется. Таких детей называют позднооглохшими.

В речевом общении различается две стороны: произнесение речи; восприятие и понимание речи.

Произнесение осуществляется с помощью речевого аппарата (органами речи). Контроль над произнесением осуществляется посредством слуха и кинестезических ощущений. Кинестезические ощущения, возникающие при произнесении, И.П. Павлов назвал базальным (основным) компонентом речи. Такие ощущения связаны не только с произносимым, но и видимым, и слышимым словом. В строении речи различают фонетическую сторону (звуковой состав), словарь и грамматический строй. При нарушениях слуха страдает каждая из указанных сторон, что требует длительной систематической коррекционной работы на протяжении всего школьного периода и в постшкольном периоде.

Исследования психоречевого развития детей с нарушением слуха (Э.И. Леонгард, Е.П. Кузьмичевой, И.Г. Багровой, Н.Ф. Слезиной, Е.И. Андреевой, Е.З. Яхниной, М.Л. Соколовой, Г.Е. Артамоновой, Н.А. Селезневой, З.И. Баландиной, С.В. Соколовой, З.М. Тюхтиной) показывают, что специальное обучение глухих детей устной речи, формирование её произносительной стороны следует начинать в раннем детстве. Чем раньше начинается систематическое и последовательное обучение, тем значительнее его результаты [1, 2, 3]. Первостепенными задачами обучения глухих и слабослышащих детей являются: формирование внятности их устной речи; достижение максимальной членораздельности, разборчивости произношения; максимальное приближение к естественному звучанию живой выразительной речи.

Программа обучения произношению состоит из следующих разделов: речевое дыхание; голос; звуки и их сочетания; работа над словом; работа над фразой.

Как в самом начале обучения, так и на более поздних его ступенях сурдопедагог сталкивается с самыми различными дефектами голоса и звукопроизнесения у учащихся. Остановимся подробнее на этих недостатках.

Дефекты голоса: голос очень тихий, слабый, едва слышимый; голос крикливый; голос слишком высокий или слишком низкий; голос фальцетный;

голос повышается или переходит на фальцет; голос низкий, беззвучный, приближающийся к шёпотному; голос гнусавый; хриплый голос; голос сдавленный, «скрипучий».

Очевидно, что дефекты касаются силы голоса, его высоты и тембра. Устранение дефектов голоса является одной из частей специальной методики обучения глухих произношению.

Среди недостатков произношения звуков у неслышащих детей и взрослых можно назвать следующие:

1. Расширенная артикуляция гласных.
2. Сужение артикуляции гласных.
3. Н-образная артикуляция гласных.
4. Открытая гнусавость.
5. Передняя артикуляция.
6. Задняя (глубокая) артикуляция.
7. Лабелизованное (огубленное) произношение звуков.
8. Мягкость согласных.
9. Призубная артикуляция.
10. Сонантность.
11. Межзубная артикуляция.
12. Призвуки.
13. Горловой звук.
14. Дефектное произношение аффрикат.

Успех коррекционной работы над голосом и звукопроизнесением у неслышащих зависит от ряда факторов: «стажа» дефекта; рационального построения специальных упражнений; условий закрепления правильной артикуляции; регулярности упражнений; мастерства и требовательности учителя; активного затормаживания дефектной артикуляции; дифференциации закрепляемой правильной артикуляции и дефектной; сознательности и произвольности действий ученика при постановке звуков или перестройке навыков дефектного произношения; максимального использования остатков слуха; сформированности надёжного самоконтроля и использования технических средств и др.

Несмотря на огромную работу по развитию словесной речи, которую выполняют сурдопедагоги специальных образовательных учреждений, речевой уровень глухих, окончивших школу, не отвечает требованиям качественной речи. Недостатки голоса и звукопроизношения у глухих сохраняются и в условиях получения профессионального образования, где словесная речь является основным средством приобретения научного знания.

Из практического опыта работы с глухими и слабослышащими студентами и по результатам обследования в ИСТР НГТУ следует отметить, что у слабослышащих студентов расстройства устной речи не так грубы, и динамика развития речи у них выше, чем у глухих. При глухоте речь окружающих не анализируется слухом, то есть не разлагается на простейшие звукопроизносительные элементы, потому ответные реакции получаются нечёткие, грубые, расплывчатые, часть звуков отсутствует, часть – заменена

другими. При врождённой глухоте сложно сформировать удовлетворительный голос, чаще всего отмечается фальцет и фальцетное произношение, что приводит к невнятной, неразборчивой речи в целом. У глухих может быть послоговое и даже позвуковое произношение. При прогрессирующей тугоухости слухом «схватывается» лишь несколько звуков, а по ним воспроизводятся остальные, чаще всего страдают шипящие и свистящие звуки.

Поступающие в средние профессиональные учебные заведения неслышащие студенты, даже при схожести остаточного слуха, имеют неодинаковый уровень сформированности устной речи, что ставит вопрос о необходимости дальнейших занятий по развитию, коррекции и совершенствованию словесной речи у обучающихся с нарушениями слуха в системе профессиональной подготовки.

Библиографический список:

1. Формирование навыков восприятия устной речи и произношения в вечерних школах глухих и слабослышащих [Текст]: Метод. рекомендации / НИИ дефектологии АПН СССР, Лаб. общ. и проф. обучения взрослых глухих, Ленингр. восстан. Центр ВОГ; [Сост. И.Г. Багрова]. - Ленинград: ЛВЦ ВОГ, 1978. – 31 с.
2. Дети с отклонениями в развитии [Текст]: методическое пособие / Сост. Н.Д. Шматко. – М.: Аквариум, 1997. – 128 с.
3. Методика обучения глухих устной речи: [Учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов / Ф.Ф. Рау, В.И. Бельтюков, К.А. Волкова и др.] - М.: Просвещение, 1976. – 279 с.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЕЛОРУССКОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ФРАЗЕОЛОГИЗМА N+ЯК+N

Гаранович Татьяна Игоревна.

Минский государственный лингвистический университет, Минск, старший преподаватель, tatiana_garanovich@rambler.ru.

Аннотация. В статье рассматривается структура белорусского синтаксического фразеологизма N+як+N и функции, в которых он выступает в предложении. Логическая структура СФ сопоставляется со структурой традиционного сравнения. Анализируются его семантические особенности как СФ с общим значением общности, описывается специфика лексического наполнения переменного компонента, на основании чего СФ относится к структурам недифференцированной оценки.

Ключевые слова: синтаксический фразеологизм, модель, постоянные и переменные компоненты, обобщенное значение.

STRUCTURAL AND SEMANTIC PECULIARITIES OF THE BELARUSIAN SYNTACTIC IDIOM N+ЯК+N

Garanovich Tatiana Igorevna.

Minsk State Linguistic University, Minsk, senior lecturer, tatiana_garanovich@rambler.ru.

Abstract. The article dwells on the structure of the Belarusian syntactic idiom N+як+N and its functions in the sentence. The difference between the logical structure of the idiom and that of a traditional comparison is scrutinized. Semantic features of the syntactic idiom with the generalized meaning of commonness are considered, specificity of the lexical content of its variable component is described. The syntactic idiom is referred to structures of undifferentiated evaluation.

Key words: syntactic idiom, model, constant and variable components, generalized meaning.

На сегодняшний день в белорусской фразеологии всесторонне изучены лексические фразеологические единицы (Ф.М. Янковский, А.С. Аксамитов, И.Я. Лепешев, Е.Е. Иванов, М.А. Данилович и др.). Что же касается синтаксических фразеологизмов, то они не являлись объектом специального исследования, поэтому представляют особый интерес.

В данной статье синтаксические фразеологизмы (далее – СФ) рассматриваются на основе работ Д.Н. Шмелева [5] и Н.Ю. Шведовой [6] и трактуются как предикативные структуры, представляющие собой модели с обобщенным субъектно-модальным значением и характеризующиеся

идиоматичностью, воспроизводимостью и наличием в их составе постоянных и переменных лексических компонентов.

В нашей работе на материале художественных и газетно-публицистических текстов 20-21 ст. из Корпуса белорусского языка анализируется специфика белорусских СФ, построенных по модели N+як+N.

1. Структура синтаксического фразеологизма N+як+N

Рассматриваемый СФ имеет структуру двусоставного предложения и состоит из постоянного и переменных компонентов. В роли постоянного компонента выступает сравнительный союз як, в роли переменного компонента – имя существительное в именительном падеже: сям’я як сям’я; трава як трава.

В качестве дополнительных элементов могут использоваться личные местоимения или имена существительные в косвенных падежах для указания лиц, к которым относится СФ:

І занятак у яго як занятак: ён мерчэндайзер – прадае, дакладней – адсочвае выкладку на паліцы і рэалізацыю пэўных тавараў. (Звезда)

У калегі дом як дом – звычайны... (Звезда)

Вариантом СФ N+як+N является модель с существительными в косвенном падеже с предлогом в функции обстоятельства места:

– Што зробіш! На вайне як на вайне! Плі! – крычыць у запале пан Заблоцкі. (П. Васючэнка)

На дарозе ўжо вясна ў выглядзе чорнага асфальту, а ў вёсцы – як у вёсцы – адсталасць у выглядзе старога і непрыязнага, як казачны Кашчэй, мокрага снегу. (Ніва – тыднёвік беларусаў у Польшчы)

СФ N+як+N может выступать в роли:

1) самостоятельного двусоставного предложения, в котором первый переменный компонент выполняет функцию подлежащего, а второй – именной части сказуемого.

Прыбег Патапка дамоў, хутчэй да люстэрка: нос як нос! (Р. Бензюрук)

Кіраўнік як кіраўнік. Мяне асабіста заробак задавальняе. (Наша Ніва)

2) именной части сказуемого.

Ён, кажуць, хлопец як хлопец: можа, і не дужа прыгожы, а ўсё ж ткі троху прыгожы. (М. Гарэцкі)

Магілёў – горад як горад... (Новы Час)

Анализируемый СФ по форме представляет собой сравнение, в состав которого входит сравнительный союз як.

Рассматривая логическую структуру сравнения, мы используем терминологию М.И. Конюшкевич и выделяем 4 компонента: 1) компарант – то, что сравнивается; 2) компарат – то, с чем осуществляется сравнение; 3) основание, по которому сравниваются компарант и компарат; 4) компаратор – средство выражения компаративного отношения между компарантом и компаратом [4].

Исследование структуры СФ N+як+N показало, что по ряду параметров он отличается от традиционного сравнения.

Во-первых, в сравнении на основании наличия общего признака указывается сходство разных лиц/объектов: компарант и компарат обозначаются

разными существительными. Такую модель можно представить формулой А як В, например:

ложак, шырокі, як поле бою пад Койданавым (У. Караткевіч) = ‘поле боя под Койдановым широкое, и кровать тоже широкая, в этом они похожи – ложак як поле, А як В’

партовыя гандляры, увішныя, як вугры (Л. Рублеўская) = ‘угри верткие, и портовые торговцы тоже верткие, в этом они похожи – гандляры як вугры, А як В’

Что касается рассматриваемого СФ, то по форме компарант и компарат совпадают, поэтому в соответствии с формой пример вуліца як вуліца можно представить формулой А як А.

Однако по значению компарант и компарат в данной структуре отличаются, поэтому исходя из значения переменных компонентов для обозначения СФ следует использовать формулу А як В: ‘конкретная улица, о которой идет речь (А), похожа на все другие улицы / любую другую улицу (В)’.

Во-вторых, в традиционном сравнении сходство компаранта и компарата констатируется на основании наличия у них общего признака. Этот признак либо называется непосредственно, например, жыццё души, дрымотнае, як звон вады (М. Стральцоў), либо формально не выражается, но подразумевается (имплицуруется) и вытекает из контекста, например, пан Заблоцкі любіць рыбу, як кот (П. Васючэнка) = ‘пан Заблоцкий очень любит рыбу, как кот.’ В случае же с СФ N+як+N ясно только то, что компарант похож на все компараты или на любой компарат, но в самом СФ основание сравнения часто формально не выражается:

Дэтэктывы я гляджу ўвесь час, бо ў мяне такая праца – ствараць дэтэктыўныя серыялы. Праца як праца. (Звезда)

Паўкілямэтра навокал няма нікога, толькі нівы, дажджавыя чарвякі і адна-другая карова. Карова як карова... (Наша Ніва)

В ряде случаев основание сравнения отражено контекстом. Анализ контекста показал, что сходство между компарантом и компаратом может устанавливаться:

- по всем характеристикам:

Народ як народ, нічым мы не адрозьніваемся ад іншых. (Наша Ніва) = ‘народ во всем похож на другие народы’

- по всем характеристикам за исключением одной:

Ва ўсім яны людзі як людзі, толькі б мову ім людскую. (В. Казько) = ‘эти люди во всем кроме языка похожи на других людей’

- по ряду характеристик:

Павезлі далей, у вёску, і там гуляюць вяселле: маладыя цалуюцца, музыка, п’юць самагонку. Вяселле як вяселле. (С. Алексіевіч) = ‘эта свадьба похожа на другие, потому что на ней молодые целуются, звучит музыка, пьют самогонку’

- по одной характеристике

...дзеці як дзеці: нехта вучыўся лепш, нехта горш... (Звезда) = ‘эти дети похожи на других детей тем, что кто-то учился лучше, кто-то – хуже’

2. Семантика синтаксического фразеологизма N+як+N

В результате анализа 120 употреблений белорусского СФ N+як+N в 46 источниках нами выделено 3 значения рассматриваемой модели:

1) обычность, обыкновенность как нейтральная оценка

Паглядзеўшы настаўніку ў вочы, бацька ўстанавіў: – Вочы, як вочы! А вось пісар кажа, што ў тваіх вачах рэволюцыя гарыць. (Я. Колас) = ‘у учителя обычные глаза’

Гэта тут яно незвычайнае. У мяне на радзіме гэта... ну, самае звычайнае імя. Імя як імя. (У. Караткевіч) = ‘обычное имя’

2) обычность, соответствие норме как положительная оценка:

Усё ж Піліп – чалавек як чалавек. Мала што калі здуру зрабіў! Ці ж варта злаваць на яго. (Ц. Гартны) = ‘все же Пилип – хороший человек’

Була б шчэ там зямля як зямля, што столькі крыўды цераз яе. (І. Мележ) = ‘была бы там хорошая земля’

Сему соответствия норме как положительной оценки эксплицирует противопоставление обозначаемого N лица или объекта:

а) другим лицам/объектам:

Хто яе такую вывеў? Бацька ж быў чалавек як чалавек. (І. Шамякін) = ‘отец был хорошим человеком, а она – нет’

Добра каторым – зямля як зямля! А ў мяне – пясок адзін! (І. Мележ) = ‘у других хорошая земля, а у меня песок’

б) этому же лицу/объекту в других обстоятельствах:

Быў чалавек як чалавек... а стаў – мяшок, панчоха з грашыма. (І. Шамякін) = ‘раньше он был нормальным человеком, а теперь стал очень жадным’

Праклятая гарэлка закланіла яму ўвесь свет. Быў хлопец як хлопец. Паслухмяны, гаспадарлівы. (З. Прыгодзіч) = ‘раньше был хорошим парнем, но водка изменила его в худшую сторону’

3) отсутствие выдающихся характеристик, обычность как отрицательная оценка:

Ну паслухала я яго... І што ў ім добрага? Голас як голас. Вось у нашу маладосьць... памятаеце Абадзінскага? Во была галасіна! (Дзеяслоў) = ‘голос обычный, ничего выдающегося в нем нет’

Дзяўчына не зусім што, з твару – ніякае зайздрасці, дзеўка як дзеўка, але старанная, руплівая. (М. Лынькоў) = ‘девушка некрасивая’

Отметим, что оценка, выражаемая СФ N+як+N, не зависит от лексического наполнения переменного компонента N, а определяется контекстом. Так, в следующих примерах СФ со словами свята и дзеці в функции переменного компонента в первом случае выражают нейтральную оценку, а во втором – положительную:

А так – свята як свята. Немудрагелістае застолле з сялянскімі прысмакамі – бульба, каўбаса, капуста, пірог з яблыкамі. Гутаркі пра знаёмых і гаспадарчыя парады. (Звязда) = ‘обычный праздник’ – нейтральная оценка

У савецкі час яшчэ былі жывыя ўдзельнікі вайны, яны маглі хадзіць, ездзіць. Тады было свята як свята. Збіраліся ветэраны, мне было цікава слухаць іх аповеды пра тыя гады. Тады гэта было насычана зусім іншым сэнсам. (Наша Ніва) ‘тогда был настоящий праздник’ – положительная оценка

І вучні не выдатнікі, дзеці як дзеці. (Дзеяслоў) = ‘ученики – обычные дети’ – нейтральная оценка.

У людзей дзеці як дзеці, а ў нас неслух... (Н. Тулупава) = ‘у людей хорошие дети’ – положительная оценка.

Поскольку вид оценки, выражаемой СФ, может меняться в зависимости от контекста, мы относим рассматриваемую структуру к структурам недифференцированной оценки.

Наши выводы относительно семантики СФ N+як+N коррелируют с трактовкой М.И. Конюшкевич, согласно которой «тавтологические высказывания эллиптического типа имеют модель A_1 как A_n , где актуализируемый компарант А приравнивается ко всему классу кореферентных ему объектов-компаратов со всеми присущими этому классу признаками» [4, с. 116]. Применительно к структуре N+як+N исследователь также использует термин нечленимая фразеологизированная предикативная конструкция констатирующего типа и определяет ее значение как «соответствие лица или предмета общепринятому представлению о классе таких лиц и предметов» [4, с. 136].

Аналогичная русская модель N+как+N, согласно «Русской грамматике» под редакцией Н.Ю. Шведовой, обозначает обычность компаранта [6], а в семантической классификации А.В. Величко трактуется как СФ нейтральной оценки [1], выражающий оценку как соответствие норме, обычность [2]. М.В. Всеволодова и С.Ё. Лим также рассматривают N+как+N в качестве СФ с общим значением оценки как соответствия норме [3].

В белорусском языке семантика модели N+як+N реализует значения 1) обычности, обыкновенности как нейтральной оценки; 2) обычности, соответствия норме как положительной оценки; 3) отсутствия выдающихся характеристик, обычности как отрицательной оценки.

3. Лексическое наполнение переменного компонента

В роли переменного компонента СФ N+як+N выступают имена существительные, обозначающие элементы непосредственного окружения человека:

– людей

а) народ,

б) человек (дзеўка, дзеці, дзіця, людзі, муж, сям’я, хлопец, чалавек),

в) отдельные характеристики человека (вочы, голас, грудзі, нос, ногі, імя);

– элементы инфраструктуры (вёска, вуліца, горад, дарога, дом, помнік, хата, царква, школа);

– элементы природы (зіма, зямля, лета, месца, пейзаж, поле, рака, трава);

– домашних животных (карова, конь, сабака);

– события (вяселле, свята, сустрэча);

– элементы коммуникации (навіна, пытанне, размова);

– род занятий (праца).

В отдельных случаях в роли переменного компонента выступают имена собственные. СФ с таким лексическим наполнением обозначает:

а) обычность лица/объекта как представителя своего класса, отсутствие выдающихся характеристик:

...на дзіцячы розум Аўцюкі як Аўцюкі – вёска як вёска... (Звезда)

Ледзь са сваёй Шэнгенскай візай у Бэль Франс выбраўся. Парыж як Парыж, Луара як Луара, аблазіў усе д'Амбруазы, Во-ле-Віконты, быў і ў Камп'енскім палацы, і ў знакамітым парку Шанціі... (Дзеяслоў)

б) обычность как следствие отсутствия изменений лица/объекта:

Мінск як Мінск, надта не памяняўся. (Ніва – тыднёвік беларусаў у Польшчы)

Значение русского СФ с аналогичным лексическим наполнением переменного компонента А.В. Величко определяет как «неизменность свойств, поведения объекта в течение определенного отрезка времени» [1, с. 25]. По мнению исследователя, в таких случаях обычности СФ не выражает.

На основании анализа структурных и семантических особенностей белорусского синтаксического фразеологизма N+як+N можно сделать следующие выводы:

1. СФ используется в общем значении обычности, обыкновенности лица/объекта как представителя своего класса и может выражать нейтральную, положительную и отрицательную оценку.

2. Поскольку разные типы оценки, выражаемой СФ, не зависят от лексического наполнения переменного компонента, а определяются контекстом, рассматриваемую модель правомерно отнести к структурам недифференцированной оценки.

3. СФ имеет структуру двусоставного предложения и может употребляться как отдельное предложение либо в функции именной части составного сказуемого.

4. СФ схож по структуре с традиционным сравнением, однако отличается от него по следующим признакам:

а) компарант и компарат, сходство которых констатируется в сравнении, обозначаются разными лексическими единицами; в СФ эти единицы разные по значению, но одинаковые по форме;

б) сходство между компарантом и компаратом устанавливается не только на основании одного общего признака, как в традиционном сравнении, но и на основании всех характеристик или ряда характеристик сравниваемых лиц/объектов.

5. Лексическим наполнением переменного компонента СФ являются имена существительные, обозначающие элементы непосредственного окружения человека: людей и их отдельные характеристики, элементы инфраструктуры, элементы природы, домашних животных, события, элементы коммуникации, род занятий.

Библиографический список:

1. Величко А.В. Когда есть о чем поговорить, или предложения фразеологизированной структуры в русской речи: учебное пособие для иностранных учащихся. СПб.: Златоуст, 2016. – 188 с.

2. Величко А.В. Предложения фразеологизированной структуры в русском языке: автореф. дис. докт. филол. наук: 10.02.01. – Нижний Новгород, 2017. – 41 с.
3. Всеволодова М.В., Лим Су Ён. Принципы лингвистического описания синтаксических фразеологизмов: на материале синтаксических фразеологизмов со значением оценки – М.: Макс Пресс, 2002. – 164 с.
4. Конюшкевич М.И. На шкале сходств и различий: категория сравнения в русском и белорусском языках: монография. – Гродно: ГрГУ, 2018. – 435 с.
5. Шмелев Д.Н. Синтаксическая членимость высказывания в современном русском языке. Изд. 2-е стереотипное. – М.: КомКнига, 2006. – 152 с.
6. Русская грамматика. Том II. Синтаксис. Редкол.: Н. Ю. Шведова [и др.] – М.: Наука, 1980. – 709 с.

ВЗГЛЯД НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА И ФОНОПЕДИЮ

Демидова Лариса Иосифовна.

Российская Федерация, г. Новосибирск, Сибирский государственный университет путей сообщения, доцент, demidova272@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается понятие фониатрии, фонопедии. Представлен краткий исторический обзор развития фониатрии и использования её в системе образования. Акцентируется влияние стресса на общее состояние человека, в том числе на речевой аппарат.

Ключевые слова: фониатрии, фонопедии, преподаватель вуза, стресс.

A QUESTION OF UNIVERSITY TEACHER AND PHONOPEdia ACTIVITIES

Demidova Larisa Iosifovna.

Russian Federation, Novosibirsk, Siberian State University of Communications, associate professor, demidova272@mail.ru.

Abstract. The article discusses a phoniatics and phonopedy concept. A brief historical overview of phoniatics and its use in the education system development is presented. The stress influence on the general condition of a person, including the speech apparatus, is emphasized.

Key words: phoniatics, phonopedias, university lecturer, stress.

Актуальность темы диктуется тем, что во все времена в профессиональной деятельности преподавателя голос является основным средством. В системе преподавания голос – это не просто физиологическая особенность человека, но и социальный, коммуникативный метод общения, профессиональный инструмент. Достаточно часто из-за больших голосовых нагрузок преподаватель вуза чувствует дискомфорт в области горла, голос его «садится» или со временем формируется профессиональная болезнь – фарингит, а чаще всего – хронический фарингит.

Обучение студентов происходит не только в процессе передачи преподавателем знаний и умений, но и через владение им своим голосом. Хорошее знание предмета без здорового голоса может быть недостаточным для полноценного усвоения студентами информации.

Ещё в Древней Греции в 5 веке до н.э. в системе образования изучалась дисциплина – риторика, главной целью которой было эффективное использование голоса и речи, формирование правильной речи. Ярким примером эффективной работы над своими голосовыми способностями служит известный философ –

оратор Демосфен, который, имея дефекты речи, устранил их, используя различные упражнения [4].

Позже Аристотель, Гиппократ исследовали речь и её недостатки и пытались описать строение гортани человека. Авиценна опубликовал фонетический трактат, в котором объяснялся процесс возникновения звуков и их восприятия органами слуха, им были описаны анатомо-физиологические особенности деятельности речевого аппарата и их связь с функционированием головного мозга, рассматривались способы лечения голосового аппарата. Эти и другие исследователи заложили научно-методологические основы фоониатрии.

Изучением голоса человека, его анатомо-физиологических особенностей, звучания занимается фониатрия. Специалист в этой сфере – фониатр [4].

Фониатрия – это направление в медицине, занимающееся профилактикой, диагностикой и лечением голосового аппарата [4].

Состояние голосоречевого аппарата зависит от работы многих органов и систем: начиная с полости рта и носа и заканчивая бронхами, трахеей, легкими, нервной, эндокринной системой и др. В частности известно, что состояние стресса может значительно влиять на дыхательную систему (при стрессе дыхание становится поверхностным, может возникнуть спазм диафрагмы и грудной клетки). Поэтому при стрессе основными методами восстановления являются релаксация, медитация, физические нагрузки, отдых и другие, но одним из основных считают дыхательную гимнастику, предполагающую восстановление процесса дыхания. Правильное дыхание успокаивает, в том числе снимает спазмы, стабилизирует общее состояние преподавателя [1, 2].

Исследования, проводимые в системе образования, выявили факт наличия стресса у участников образовательного процесса (не только среди студентов и школьников, но и учителей и преподавателей) [1, 2].

Продолжая профессиональную деятельность при наличии стресса, преподаватель усугубляет своё психофизиологическое состояние, что в первую очередь может сказаться на более быстром формировании нарушений в речевом аппарате. Эти проблемы требуют к себе серьёзного внимания со стороны специалистов, занимающихся коррекцией голоса.

В настоящее время сформировалось самостоятельное направление в логопедии – фонопедия, которая профилактирует и восстанавливает голос человека различными психолого-педагогическими приёмами, включающими в себя упражнения на дыхание, релаксацию, голосовые упражнения, другое.

Цель занятий с фонопедом – научиться правильно использовать голос в сочетании с дыханием и закрепить навыки, восстановить нарушение [3,4].

В ряде случаев работа преподавателя с фонопедом является единственным методом восстановления функции голоса.

И хотя в последнее время интерес к фонопедии растёт, как и необходимость в специалистах фонопедах, остаётся актуальной проблема профилактики и элементарного первичного осмотра фонопедом преподавателей вузов.

Кроме того, важным моментом является знание основ фонопедии преподавателями вуза для профилактики нарушений, связанных с голосовой

нагрузкой, от чего напрямую зависит эффективность их профессиональной деятельности.

Библиографический список:

1. Демидова Л.И. Исследование стресса у участников образовательного процесса / Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2014.– Вып. 31. – С. 170–174.
2. Демидова Л.И. Адаптационный аспект личности в системе школьного образования / Наука и социум: Материалы Всероссийской научно – практической конференции. 27 июня 2016г. / отв. ред. Е.Л. Сорокина. – Новосибирск: Изд-во Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2016. – С. 57–63.
3. Лаврова Е.В. Логопедия. Основы фонопедии. Учебное пособие для ВУЗов.– М., 2016. –182 с.
4. Фониатрия и фонопедия./ Под редакцией Л.Д. Дмитриева, Л.М. Телелевой, С.Л. Тапталовой.– М., 1990. – 272 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Железнякова Ольга Викторовна.

Минск, Беларусь, учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет», заведующий кафедрой современных технологий перевода, 28olga02@mail.ru.

Аннотация. Наблюдения за процессом обучения устному переводу в языковом вузе позволяют утверждать, что будущие переводчики, в достаточной степени владея навыками лексического и грамматического оформления речи на родном и иностранном языках, не всегда демонстрируют адекватное речевое и неречевое поведение, в различных ситуациях переводческой деятельности. В статье рассматривается целесообразность использования видеоматериалов в процессе обучения студентов старших курсов. Видео обладает большим потенциалом для моделирования переводческих ситуаций, что позволяет создать условия для более успешного овладения студентами умениями устного перевода, дает возможность оптимизировать процесс обучения, приблизив его к реальной переводческой деятельности.

Ключевые слова: устный перевод, переводческая ситуация, речевая деятельность, видеоматериалы, переводческая компетенция, моделирование.

VIDEO IN TEACHING INTERPRETING SKILLS TO LINGUISTIC UNIVERSITIES STUDENTS

Zheleznyakova Olga Viktorovna.

Minsk, Belarus, Minsk State Linguistic University, Head of the Department of Modern Translation Techniques, 28olga02@mail.ru.

Abstract. Today's aim of teaching foreign languages in linguistic universities is viewed as forming interpreter's skills to effectively act as a mediator in intercultural communication. The expediency of using video as a base for teaching consecutive interpreting has been theoretically grounded. There have been determined methodological functions of video in intensifying the process of teaching consecutive interpreting in accordance with operations and actions typical of interpreting activity, in particular for orientation in the interpreting situation, search for an adequate interpreting strategy, formulating the utterance in the target language and providing feedback.

Key words: interpreting, interpreting situation, speaking, videos, interpreting skills, modeling.

Как известно, в процессе осуществления устной переводческой деятельности задействованы одновременно разные виды деятельности, такие как:

аудирование и говорение, а также, в определенной степени, письмо и чтение. В связи с этим устный перевод рассматривается как особый сложный специфический вид речевой деятельности [5, с. 24]. В процессе аудирования, важным является прогнозирование, с одной стороны, дальнейшего развития смысла исходного высказывания и, с другой стороны, языковых и речевых средств, используемых говорящим. На основе прогнозирования переводчик выделяет те смысловые блоки, которые должны быть переданы средствами языка перевода и определяет информацию, которая не является релевантной для передачи смысла и может опускаться. Переводчик также должен принимать во внимание индивидуально-психологические характеристики говорящего, которые во многом затрудняют понимание смысла текста, а также адекватно интерпретировать особенности его неречевого поведения.

Значимость письма при осуществлении устной переводческой деятельности заключается в том, что переводчик должен уметь кодировать выделенные им смысловые блоки и логические связи между ними с помощью символов переводческой записи. Запись представляет собой программу, опираясь на которую, переводчик формулирует высказывание на языке перевода [2, с. 117]. С этой целью переводчик осуществляет чтение своей записи, а точнее, быстро просматривает все логико-смысловые блоки для правильного декодирования зафиксированной информации сразу на языке перевода.

Специфика говорения в процессе устного перевода определяется тем, что оно носит дискретный характер. В этой связи переводчику необходим развитый механизм упреждающего синтеза, поскольку он формулирует каждое последующее высказывание с учетом уже созданной логико-смысловой цепочки исходного высказывания говорящего [4, с. 37]. При этом переводчик должен не только формулировать мысль на языке перевода, но и «подстраивать» свою речь под речь говорящего, в первую очередь, в отношении темпа и продолжительности говорения. Сложность заключается в том, что, в случае обнаружения ошибки в переводе предыдущего фрагмента высказывания, переводчик должен гибко внести в него изменения, в то же время, продолжая формулировать на языке перевода последующее высказывание.

Развитие у студентов умений устного перевода требует применения современных средств обучения, которые должны обеспечить обучение данному виду переводческой деятельности с учетом его психологических особенностей и на материале аутентичных образцов переводческих ситуаций, а также дать возможность как можно более полно реализовать когнитивные аспекты овладения устным переводом. С другой стороны, используемые средства должны способствовать интенсификации процесса обучения. В качестве такого средства, в контексте нашего исследования, мы рассматриваем видео.

Наблюдения за процессом обучения переводу в языковом вузе и данные констатирующего среза позволяют утверждать, что будущие переводчики, в достаточной степени владея навыками лексического и грамматического оформления речи на родном и иностранном языках, не всегда демонстрируют адекватное речевое и неречевое поведение в различных ситуациях переводческой деятельности, что обусловлено, главным образом, трудностями ориентировки в

условиях переводческой ситуации, неверной формулировкой переводческой задачи и не всегда удачным выбором способа ее решения. В этой связи использование видеоматериалов помогает моделировать на занятиях ситуации, приближенные к реальным условиям осуществления переводческой деятельности, и, таким образом, способствует как более полному пониманию коммуникативного намерения говорящего, так и более адекватному продуцированию высказывания на языке перевода.

Использование видео в процессе обучения устному переводу должно осуществляться системно и целенаправленно с учетом психологических и психолингвистических особенностей этого вида речевой деятельности. Так, в фазе ориентировки задачей переводчика является определение особенностей переводческой ситуации с целью последующей формулировки переводческой задачи и выбора соответствующей стратегии перевода.

Как указывает В.В. Андриянов, необходимой предпосылкой для адекватного поведения в различных ситуациях устного перевода является развитие у студентов умений анализировать типичные ситуации переводческой деятельности, обобщать опыт решения переводческих задач профессиональными переводчиками, что в дальнейшем позволит им лучше ориентироваться в конкретных условиях переводческой задачи и определять стратегию ее решения [3, с. 12]. Различные ситуации могут представлять определенные трудности для начинающих переводчиков в связи с их структурно-композиционными, коммуникативно-функциональными и языковыми особенностями.

С целью преодоления трудностей, связанных со структурно-композиционными особенностями переводческой ситуации, переводчик использует различные средства получения информации (справочные материалы, Интернет, беседы со специалистами в данной области знаний и т.д.) для того, чтобы ознакомиться с примерами подобных ситуаций и, на их основе, обогатить свой репертуар сценариев переводческих ситуаций.

В данном контексте применение видеоматериалов в обучении устной переводческой деятельности позволяет концентрировать внимание студентов на отдельных аспектах той или иной переводческой ситуации с опорой на видеоряд, изменения которого происходят в соответствии со смысловыми блоками исходного высказывания, подлежащего устному переводу. Это помогает более четко определить структурно-композиционные особенности высказывания за счет выявления основных логических компонентов и связей между ними. Видеотекст демонстрирует экстралингвистические факторы переводческой ситуации: прямые и косвенные указания на страну, место и время проведения мероприятия, характеристики участников коммуникации, что позволяет идентифицировать конкретный вид переводческой ситуации. Это дает возможность студентам прогнозировать характер обсуждаемых проблем, возможные точки зрения и вытекающие из этого переводческие трудности, что, в конечном итоге, способствует выбору стратегии решения переводческой задачи, адекватной данной ситуации.

В отношении коммуникативно-функциональных особенностей переводческих ситуаций, трудности перевода обусловлены а) соавторством

непосредственных участников коммуникации и целевой переводческой аудитории; б) спонтанностью продуцирования исходного текста; в) непредсказуемостью развития ситуации; г) различными характеристиками аудитории.

В этой связи видео позволяет продемонстрировать как образцы профессионального владения речью, так и не вполне удачные варианты речевого поведения. На основе видео студентам предлагаются переводческие задачи, решая которые, они смогут научиться преодолевать стрессовые условия устной переводческой деятельности. В частности, отобранные видеоматериалы включают эпизоды, которые иллюстрируют, как отсутствие предварительной психологической подготовки может привести к ошибкам в ролевом поведении переводчика. Например, не сумев сформулировать текст на языке перевода, переводчик молчит и не пытается импровизировать. Такое отсутствие перевода рассматривается как серьезная ошибка, ведущая к нарушению коммуникации между участниками переводческой ситуации [7, с. 153]. Видео позволяет зафиксировать и проанализировать и другие ошибки в речевом поведении переводчика, когда он допускает неуместные реплики в адрес говорящего, выражает собственное мнение по поводу сказанного и др. Ошибочной является также эмоциональная реакция переводчика на происходящее, выражаемая посредством смеха, междометий, реплик на родном языке, перебора возможных вариантов перевода и т.д.

Кроме того, видеоматериалы представляют широкий социокультурный контекст изучаемого языка, позволяя демонстрировать большое разнообразие образцов языка и речи, в том числе, различные акценты, специальную и общеупотребительную лексику, лексические единицы с национально-культурной семантикой. Тем самым обеспечивается активизация у будущих переводчиков фоновых знаний, что облегчает интерпретацию и передачу в языке перевода социокультурной информации.

По свидетельству опытных переводчиков именно первая фаза устной переводческой деятельности вызывает значительные трудности. На наш взгляд, это во многом объясняется индивидуально-психофизиологическими особенностями речи говорящего, а также тем, что переводчик не всегда может запомнить высказывание полностью в силу избирательности памяти и ограниченного ее объема. Он стремится снизить нагрузку на память, прибегая к письменной фиксации информации [6, с. 97].

В данном контексте видео содействует проведению логического анализа звучащего текста для осуществления переводческой записи, так как позволяет наглядно продемонстрировать (в том числе, с помощью субтитров) различные возможности выделения в исходном тексте смысловых блоков и их фиксации посредством записи. Поскольку у студентов активизируются одновременно два анализатора (слуховой и зрительный), это развивает навык синхронизации звуковой рецепции и речи, а также быстрого зрительного охвата написанной фразы, что важно для осуществления устного перевода. Тем самым обеспечивается постепенный переход от более легкого, абзацно-фразового,

перевода отдельного фрагмента с опорой (при необходимости) на субтитры к более сложному последовательному переводу всего текста.

Видео обладает большим дидактическим потенциалом в обучении будущих переводчиков поиску и выбору переводческого решения. Переводчик должен уметь удерживать в памяти полученную информацию достаточно долгое время с тем, чтобы выбрать адекватный способ передачи коммуникативного намерения говорящего и лексико-грамматического оформления высказывания на языке перевода. Видео позволяет обучать студентов оперативному принятию решения при дефиците времени, т.е. быстрой идентификации значимых смысловых блоков исходного текста и их фиксации. В этой связи технические возможности видео позволяют преподавателю предлагать студентам задания, ориентированные на выбор наиболее адекватного переводческого решения из нескольких возможных. В частности, использование такого носителя, как DVD, позволяет варьировать скорость и условия предъявления материала: например, ускорять или замедлять темп подачи информации с целью изменения сложности условий осуществления устного перевода, подключать субтитры на языке оригинала или языке перевода, отключать видео/аудиоряд и др. Кроме того, использование видеоматериалов позволяет активизировать разные виды речевой деятельности с целью обучения будущих переводчиков их синхронизации в ходе осуществления устного перевода. Видео в данном случае выступает с одной стороны в качестве опоры для понимания исходного высказывания и с другой стороны – стимула для порождения речевого высказывания на другом языке.

Адекватному выбору переводческого решения содействует также учет паралингвистических характеристик коммуникативного поведения участников межкультурной коммуникации, на которых необходимо акцентировать внимание будущих переводчиков во время просмотра видеофрагмента [1, с. 28]. При всей нейтральности официального текста интонация, мимика, жесты, контакт глаз, проксемические особенности могут косвенно передавать информацию о вербально не выраженном подтексте в высказывании (согласие, сочувствие, осуждение, ирония и т.д.). В этом случае использование приема «застывший кадр» («freeze frame») помогает заострить внимание студентов на выраженных имплицитно оттенках коммуникативного намерения говорящего, которые существенно влияют на перевод исходного высказывания в зависимости от поставленной переводческой задачи.

С целью преодоления трудностей перевода переводчик опирается на свои записи, выполненные во время ориентировки в переводческой ситуации. Использование на занятиях видеоматериалов с субтитрами позволяет моделировать процесс порождения высказывания на языке перевода за счет субтитров, выступающих в качестве разновидности переводческой записи. Субтитры дают возможность студентам проанализировать различные способы краткой передачи информации в процессе перевода, поскольку одной из задач их использования является редактирование разговорной, дискретной речи участников общения. Следовательно, применение видеоматериалов с субтитрами позволяет демонстрировать, как осуществляется смысловая переработка информации в процессе устного перевода (выделяются ключевые слова,

опускаются междометия, заполнители пауз, повторы, малозначимые детали, но при этом сохраняется адекватность передачи коммуникативного намерения говорящего).

Что касается фазы реализации переводческого решения, задачей переводчика является максимально полное и точное воспроизведение высказывания на языке перевода. Во время просмотра видеофрагментов внимание студентов обращается на различия между прозвучавшими в оригинале фразами и возможными вариантами их перевода, в том числе, предложенными в субтитрах. В результате, будущие переводчики видят, как преодолеваются или игнорируются в переводе те или иные трудности и реализуется стратегия решения переводческой задачи (смысловое развитие мысли оригинала, конкретизация, обобщение, добавление и опущение слов, антонимический перевод, описательный перевод и переформулирование).

Работа с субтитрами на иностранном или родном языке также дает возможность сравнивать варианты перевода, выполненные студентами, с переводом, представленным в субтитрах. Это имеет большое значение при подготовке к будущей профессиональной деятельности, поскольку позволяет, с одной стороны, анализировать стратегии перевода фрагментов исходного текста, наиболее сложных с точки зрения передачи содержания, и с другой – создавать свою программу порождения текста перевода. При этом моделирование реальных ситуаций с помощью видео позволяет отказаться от предварительного снятия трудностей перевода посредством комментариев преподавателя.

Наконец, во время заключительной фазы устного перевода, сопоставления результата с намеченной целью, переводчик оценивает адекватность выполненного им перевода с точки зрения правильности выбранной переводческой стратегии и вносит, в случае необходимости, изменения в текст перевода. Поскольку конечной целью обучения является овладение студентами умениями эффективно осуществлять устный перевод в различных ситуациях межкультурного общения, значительное место на занятиях целесообразно отводить ролевым играм, когда занятие снимается на видеокамеру, а затем просматривается в аудитории с анализом и комментариями преподавателя. В ходе ролевой игры возникают ситуации, когда переводчикам приходится преодолевать различные межъязыковые и межкультурные барьеры, обусловленные непредсказуемостью возможного развития ситуации. При этом студентам необходимо быстро сориентироваться в ситуации и оперативно найти решение переводческой задачи.

Методический анализ видеозаписи ролевой игры позволяет акцентировать внимание на индивидуальных особенностях ролевого поведения будущих переводчиков. При этом студенты лучше осознают различные критерии оценки адекватности выполненного перевода, а также межкультурные различия, например, в отношении речевого этикета на родном и иностранном языках. В ходе анализа реализуются и развивающие цели обучения, связанные с профессиональными ценностями, этическими нормами, личностными качествами переводчика и др. Использование видеозаписи также создает условия для

наблюдения различных этапов в формировании переводческих навыков и умений путем сравнения нескольких записей одного и того же студента

С одной стороны, видео способствует осуществлению эффективного самоконтроля и самокоррекции, а с другой стороны – накоплению студентами банка переводческих решений, что в конечном итоге позволяет значительно повысить эффективность обучения будущих переводчиков умениям этого сложного вида речевой деятельности.

Библиографический список:

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. – СПб.: Изд-во «Союз», 2001. – 288 с.
2. Аликина Е.В. Обучение переводческой записи как программе порождения устного текста перевода: дис....канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2003. – 204 с.
3. Андриянов В.В. К вопросу об учебной ситуации на занятиях по военному переводу // Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном вузе: тезисы докладов. – М.: Воен. институт ин. яз, 1973. – С. 7–23.
4. Гоман Ю.В. Методика обучения синхронной переводческой деятельности студентов старших курсов языковых вузов: дис....канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2003. – 278 с.
5. Зимняя И.А. Психология перевода (для высших курсов переводчиков). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 93 с.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. – М.: Московский Лицей, 1996. – 208 с.
7. Чужакин А.П. Устный перевод XXI: теория + практика, переводческая скоропись. Учебник для студентов курса переводческих факультетов (including English-American and English-Australian glossaries). – М.: МГИ им. Е.Р. Дашковой, 2001. – 256 с.

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И ПОСОБИЙ В КОРРЕКЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Казанцева Галина Павловна.

Россия, г. Новосибирск, муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №158 комбинированного вида», учитель-дефектолог, ds_158_nsk@nios.ru.

Константинова Светлана Александровна.

Россия, г. Новосибирск, муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №158 комбинированного вида», учитель-дефектолог, ds_158_nsk@nios.ru.

Аннотация. В данной статье представлен опыт коррекционной работы учителей-дефектологов в дошкольном учреждении по обучению, воспитанию и развитию детей с нарушением зрения с использованием различных дидактических игр и пособий.

Ключевые слова: дидактические игры, дидактические пособия, коррекционная работа, дети с нарушением зрения.

THE ROLE OF DIDACTIC PLAYS AND AIDS IN CORRECTIONAL EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES UNDER THE CONDITIONS OF FSES KE IMPLEMENTATION

Kazantseva Galina Pavlovna.

Russia, Novosibirsk, Municipal State Pre-School Educational Institution “Kindergarten No. 158 of the combined type”, Defectologist teacher, ds_158_nsk@nios.ru.

Konstantinova Svetlana Aleksandrovna.

Russia, Novosibirsk, Municipal State Pre-School Educational Institution “Kindergarten No. 158 of the combined type”, a defectologist teacher, ds_158_nsk@nios.ru.

Abstract. This article presents the experience of defectologist teachers' correctional work in preschool institutions on the training, education and development of children with visual impairment using various didactic games and aids.

Key words: didactic games, didactic aids, remedial work, children with visual impairment.

«Игра – это огромное окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности», – пишет В. А. Сухомлинский.

Развивающая предметно-пространственная среда – одно из основополагающих средств в работе учителя-дефектолога с детьми с нарушением зрения. И чем она разнообразнее, тем результативнее будет проведена коррекционная работа. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предъявляет особые требования к развивающей предметно-пространственной среде, которая должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [6, с. 19].

В нашем дошкольном учреждении функционируют 6 групп с нарушением зрения. Согласно рекомендациям Л.И. Плаксиной и Л.С. Сековец, в каждой группе создана коррекционно-развивающая среда, которая базируется на принципах поэтапного введения ребенка в коррекционно-развивающую среду, учитывает «зону актуального развития ребенка» и определяет условия для формирования «зоны ближайшего развития» [4, с. 4]. Одним из приоритетных направлений является оздоровительно-лечебная деятельность, направленная не только на развитие и восстановление нарушенных функций дошкольников с нарушением зрения, но и организацию коррекционно-развивающей работы тифлопедагогов с детьми и образовательной деятельности в пяти образовательных областях [1, с. 10]. В работе с детьми с нарушением зрения коррекционно-педагогическое обучение занимает одно из важных мест и играет большую роль в развитии личности ребенка. Одним из эффективных средств коррекционного обучения являются дидактические игры, которые направлены на развитие сенсорных эталонов, формирование предметных представлений, познавательной активности и мотивации детей. Благодаря использованию дидактических игр, возможно развивать психические процессы, формировать полисенсорные взаимосвязи, развивать умственное и нравственное воспитание детей, имеющих зрительную патологию, оказывать содействие в преодолении различных затруднений в интеллектуальной, трудовой, бытовой и образовательной деятельности.

Одной из коррекционных задач в работе учителя-дефектолога является задача, направленная на развитие зрительного восприятия. Согласно программным и должностным требованиям, он формирует у детей способы чувственного познания, учит правильно обследовать предметы с помощью нарушенного зрения и сохранных анализаторов [5, с. 33]. Дидактические игры, по развитию зрительного восприятия подразделяются: на различение формы, цвета, величины предметов, пространственного положения предметов с использованием сенсорных эталонов, движущихся объектов; на называние, уточнение, конструирование, анализ, сравнение визуальных сенсорных признаков предметов; на сличение реального объекта с цветным, силуэтным и контурным изображением предмета; на группировку предметов по форме, цвету, величине; на развитие глазомера, глубинного зрения. Благодаря их использованию, для детей с нарушением зрения открываются новые возможности активной самостоятельной деятельности.

На занятиях по развитию ориентировки в пространстве используются дидактические игры, обучающие детей зрительно-пространственной

ориентировке. К ним относятся игры на ориентировку на себе, относительно себя, относительно предмета, по схеме, с помощью слуха и обоняния. Детей учат ориентироваться на плоскости, на листе, в трехмерном пространстве; моделировать пространственные отношения, «читать» графические изображения, составлять различные схемы, игры-путешествия.

На занятиях по социально-бытовой ориентировке дидактические игры направлены помочь детям с нарушением зрения расширить представления об окружающих предметах, закрепить и развить представления о предметах домашнего обихода, которыми пользуются в быту, выработать навыки социальной ориентировки, сформировать знания о самом себе и своем организме, научить вступать в общение с различными людьми, развивать эмоциональную сферу, вербальную и невербальную коммуникацию, познакомить с различными профессиями в организациях, учреждениях и службах быта, куда можно обращаться.

На занятиях по развитию осязания и мелкой моторики мы также используем различные целенаправленные дидактические игры. Это игры, развивающие умение определять предметы на ощупь, различать осязательно различную поверхность, материал, из которого они сделаны. Овладение приемами осязательного восприятия и умение выполнять предметно-практические действия позволяют детям с нарушением зрения наиболее точно формировать образ предметов и уметь с ними взаимодействовать. Наиболее часто используются дидактические игры, направленные на развитие пальцевой моторики («Разложи фигуры по цвету», «Кто быстрее соберет бусинки» и т.д.). Любимыми дидактическими играми на развитие осязания являются: «Чудесный мешочек», «Волшебная коробочка». Материал для этих игр разнообразен: муляжи фруктов и овощей, фигурки животных, геометрические формы, различные ткани, виды бумаги и т.д. В старшем дошкольном возрасте используются игры, направленные на обследование себя, своих сверстников и взрослых: «Найди ребят с длинной прической», «Найди самого высокого», «Угадай, кто это?».

Для обогащения чувственного опыта детей с нарушением зрения проводятся дидактические игры на развитие слухового восприятия, развивающие способность определять речевые и неречевые звуки. К ним относятся игры на различение бытовых звуков, звуков природы, музыкальных звуков – различение голосов людей, животных и птиц, звуков транспорта, речевых звуков и предметно-практических действий: «Угадай, кто позвал?», «На каком инструменте играю?», «Чей это шум?», «Минута тишины», «Мир вокруг нас в звуках», «Чье имя я назвала?». При формировании представлений о животных или птицах мы включаем видеозапись с голосами. При ознакомлении с реальными звуками у детей расширяются социально-адаптивные возможности, складывается целостный образ о данном природоведческом объекте.

В работе с детьми, имеющими зрительную патологию, необходимой задачей является задача, направленная на развитие обоняния и вкусовой чувствительности. Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец считают, что «ориентация на запахи является неотъемлемой частью жизни человечества, и чем успешнее развито обоняние, тем эффективнее осуществляется социальная адаптация» [4,

с. 73]. Игры на сочетание вкусового/обонятельного и осязательного восприятия помогают детям активнее различать предметы по вкусу и запаху, ориентироваться в окружающей обстановке. На коррекционных занятиях, прогулках и в повседневной жизни педагоги обращают внимание детей на окружающие запахи, запахи фруктов, овощей, пищевые, растительные запахи. В кабинетах тифлопедагогов и в группах имеется набор баночек для знакомства и дифференцировки запахов, которые периодически обновляются. Подбираются они с учетом возраста детей и уровня развития. К таким запахам относятся: лекарственные, пищевые, бытовые, парфюмерные и другие. Примерные игры: «Угадай, чей запах?», «Угадай по запаху, что лежит в баночке?», «Найди одинаковые запахи», «Выбери по запаху фрукт, овощ», «Чем пахнет весна?», «Угадай по запаху помещение». При формировании представлений о разных вкусовых качествах, сначала знакомим детей с сенсорными эталонами вкуса – сладкий, соленый, горький, кислый. Формируя представления о вкусовых свойствах, учим устанавливать степень приятности пищи, свежести продукта, зрелости плодов. В коррекционном обучении организуем и проводим игры на дифференциацию продуктов «Съедобные – несъедобные», «Заколдованные продукты», «Определи по вкусу», «Угадай и назови вкус продукта», «Волшебная вода», которые рекомендует Т.А. Грищенко [2, с. 29].

Содержание дидактических игр, используемых на коррекционных занятиях по развитию познавательных процессов, направлено на развитие у детей восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения и речи. Игры на внимание формируют наблюдательность, умение правильно обследовать предметы, находить и выделять признаки сходства и отличия, развивается поисковая функция. Дидактические игры, направленные на развитие мышления, формируют умение объединять предметы, классифицировать, группировать по определенным признакам, анализировать. Подбор дидактических игр соответствует лексическим темам, которые позволяют активизировать не только мыслительную, но и речевую деятельность детей, закрепить полученные знания по данной теме. Примерные игры: «Найди отличия в картинках», «Какая картинка лишняя?», «Ассоциации», «Кто больше назовет профессий?», «Лишнее слово», «Загадки о предметах» и т.д.

В старшем дошкольном возрасте широко используются игры с математическим содержанием, которые являются познавательными и коррекционными: «Цифры разбежались», «Выложи цифру», «У кого больше?» и т.д. Играя, дети учатся воссоздавать из частей целое, узнавать по описанию определенные предметы, считать предметы, объединять и группировать их, что расширяет границы познавательной деятельности.

В кабинетах учителей-дефектологов дидактические игры классифицированы по разделам:

- игры для восприятия формы;
- игры для восприятия цвета;
- игры для восприятия величины;
- игры для развития осязательной чувствительности;

- игры для развития мелкой моторики;
- игры для развития предметных представлений;
- игры для развития временных представлений;
- игры для развития внимания, памяти, мышления, воображения, речи;
- игры для развития пространственной ориентировки;
- игры для развития эмоций.

Дидактические игры и пособия используются в коррекционной работе целенаправленно и планомерно. Известный педагог К.Д. Ушинский считал игру свободной деятельностью ребенка, вносящей в его развитие такой вклад, какой не может сравниться ни с чем другим. Он указывал на то, обучение в форме игры может и должно быть интересным, но никогда не развлекающим. Большинство дидактических игр создано руками педагогов, в соответствии с требованиями к методическим пособиям для детей с нарушением зрения, к которым относятся:

- учет остроты зрения, зрительных возможностей и возрастных особенностей каждого ребенка;
- соблюдение пропорций в соответствии с соотношениями реальных предметов;
- соблюдение цветового контраста в изображении;
- присутствие в цветовой гамме желто-красно-оранжевых и зеленых тонов;
- четкое выделение контура в изображении;
- четкое выделение ближнего, среднего и дальнего планов;
- подбор и предъявление сюжетных картинок без лишних деталей;
- правильное расположение картинок на доске.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми с нарушением зрения осуществляется в тесном сотрудничестве всех педагогов: учителей-дефектологов, воспитателей, учителей-логопедов, музыкальных руководителей, воспитателя по физической культуре и изобразительной деятельности. Это позволяет более эффективно осуществлять коррекционную работу и получать стабильные результаты к концу дошкольного образования. При проведении дидактических игр каждый педагог основывается на общих дидактических принципах: системности; повторности; наглядности; образности; доступности. Руководя игрой, педагоги осуществляют дидактические задачи через привлекательные для детей игровые задачи, игровые действия и правила. Многократное выполнение и повторение заданий при встречах с разными специалистами способствует эффективному развитию зрительного восприятия, наблюдательности, что позволяет ребенку составить целостное и, в то же время, детальное представление об объектах и предметах окружающего мира, развивать осмысленное видение, использовать сохранные анализаторы [3].

Коррекционная работа прослеживается во всех видах деятельности, тщательно подбирается дидактический материал для каждой возрастной группы и с учетом нарушений зрения, индивидуальных особенностей каждого ребенка. Использование игр с игрушками и предметами развивают умения обследовать предметы, сравнивать их, находить общее, учат детей действовать с игрушками и предметами, использовать их в сюжетно-ролевых играх, свободной

самостоятельной игровой деятельности. Настольно-печатные игры формируют представления об окружающем мире, развивают сенсорные зрительные возможности, расширяют познавательную деятельность детей. В группах оборудованы экспериментальные уголки, где дети имеют возможность познакомиться с различным природным и бросовым материалом (песок, камешки, плоды и семена растений, крупы и др.), поэкспериментировать с ним, что развивает не только представления об окружающем, но и способствует развитию осязательного восприятия и тактильной чувствительности. В каждой группе имеются музыкальные уголки с различными шумовыми и детскими музыкальными инструментами, спортивные уголки со специальным оборудованием и играми для развития основных движений, глазомера, сохранения равновесия, повышения двигательной активности. Многие дидактические пособия изготовлены руками педагогов: макет леса, скотного двора, пещеры, календари времен года, тактильная доска и т.д. В дошкольном учреждении проводился конкурс «Лучший коррекционный уголок». Педагоги ДООУ представили дидактические игры и пособия по этапам лечения зрения: плеоптика, ортоптика, диплоптика, стереоптика. В итоге педагоги обменялись своим педагогическим опытом и повысили профессиональную компетентность.

В музыкальном и физкультурном залах подобраны дидактические пособия с учетом зрительных особенностей и возраста детей, что позволяет решать ряд коррекционных задач на развитие слуховой и пространственной ориентировки, совмещение зрительного и слухового образов, формирование бинокулярного зрения.

Педагогами ведется большая просветительская работа среди родителей наших воспитанников. В родительских уголках отражается тематика познавательных образовательных задач, даются рекомендации по уточнению и закреплению пройденной темы. Привлекая родителей к совместным играм в домашних условиях по закреплению пройденного материала, предлагаем взять домой какую-либо дидактическую игру и вместе с ребенком еще раз в нее проиграть. Это позволяет обеспечить необходимое количество повторений, заинтересовать родителей в успешном результате, тем самым получить положительную динамику в освоении ребенком определенной темы.

Таким образом, умелое использование дидактических игр и пособий способствует развитию познавательных возможностей, сообразительности, умению решать познавательные задачи, проявлять волевое усилие при достижении поставленной цели, а также положительно влияет на развитие детей с нарушением зрения в целом.

Библиографический список:

1. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования детей с амблиопией и косоглазием [Э/р]. – Режим доступа: http://suvagcentr.ru/userfiles/files/2017/praoop_do_ambliop_new.pdf (дата обращения: 10.10.2018).

2. Грищенко Т.А. Сенсорное развитие дошкольников с нарушением зрения в условиях специального и инклюзивного образования. Тематические индивидуальные занятия и игры: метод. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2017. – 96 с.
3. Одиноква Н.А. Развитие зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с ограниченными зрительными возможностями: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – 159 с.
4. Плаксина Л.И., Сековец Л.С. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида. Учебное методическое пособие. – М.: ЭЛТИ-КУДИЦ, 2006. – 99 с.
5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Экзамен, 2003. – 256 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.

ПРОБЛЕМА ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Кладова Ирина Сергеевна.

г. Новосибирск, МБОУ «Лицей № 159», учитель-логопед, mojklad@mail.ru.

Аннотация. В настоящее время общепринятая концепция одаренности и инвалидности, возникающая одновременно у одного и того же человека, стала общепринятой. Во всем мире растёт интерес к решению проблемы выявления и обучения одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья. Мы пришли к пониманию того, что высокая способность и проблемы обучения могут присутствовать у одного и того же человека. В статье рассматриваются следующие вопросы: каких детей называют одаренными детьми с ограниченными возможностями здоровья, виды одаренности, проблема диагностики и условия развития способностей и таланта у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, талант, одаренность, виды одаренности, одаренные дети с ОВЗ.

PROBLEM OF GIFTED CHILDREN WITH RESTRICTED HEALTH

Kladova Irina Sergeevna.

Novosibirsk, MBEI "School № 159" teacher-speech therapist, mojklad@mail.ru.

Abstract. Most of us find it hard to believe that a child can be both talented and disabled. Consequently, such children are rarely identified and often left unattended. However, at present, the generally accepted concept of giftedness and disability, which arises simultaneously in the same person, has become generally accepted. Worldwide, there is a growing interest in solving the problem of identifying and educating gifted children with disabilities. It seems that we have come to understand that high ability and learning problems may be present in the same person. The article addresses the following questions: what children are called gifted children with disabilities, types of giftedness, the problem of diagnosis and conditions for the development of abilities and talent in children with disabilities.

Key words: inclusive education, children with disabilities, talent, giftedness, types of giftedness, gifted children with disabilities.

В России для детей с ограниченными возможностями здоровья создана и активно функционирует система специального образования. В таких учреждениях с детьми занимаются психологи и специальные педагоги. Но во многом из-за обособленности коррекционных образовательных учреждений уже в детском возрасте происходит разделение на здоровых детей и детей инвалидов. Поэтому, в результате обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в

специальных учреждениях конкурентность их на рынке образования низкая. А как же быть, если ребенок со статусом ОВЗ одарен? Даже в период расцвета инклюзивного образования такой ребенок может оказаться не востребованным.

Проблема одаренности детей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире становится все более актуальной. В стратегии развития российского образования одним из приоритетных направлений является поддержка одарённых и талантливых детей. Проблематика работы с талантливыми детьми со статусом ОВЗ заключается в обеспечении системного подхода в использовании образовательных технологий и методов работы с одаренными детьми.

В контексте данной статьи необходимо разграничить такие понятия как талант и одаренность.

Талант – это сочетание способностей, дающее человеку возможность успешно, самостоятельно и оригинально выполнять какую-либо сложную деятельность. Талант проявляется в конкретной деятельности и, как правило, возникает и развивается у той доли одаренных детей, которые начинают активно обучаться и заниматься деятельностью, способствующей раскрытию их таланта.

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности. Совместное действие способностей позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других.

В современной психологии используются два термина на основе слова «одаренность» – «одаренные дети» и «детская одаренность». Термином «одаренные дети» обычно обозначают особую группу детей, опережающих своих сверстников в развитии. Второй же термин – «детская одаренность», напротив, не предполагает никакой селекции, а указывает на то, что каждый ребенок имеет определенный интеллектуально-творческий потенциал.

По виду деятельности могут быть выделены следующие виды одаренности [1]:

1. Интеллектуальная одаренность. Это дети с врожденными высокими интеллектуальными способностями, для которых стандартная общеобразовательная программа чаще всего не интересна.
2. Академическая одаренность. Дети способные к обучению в широком смысле слова.
3. Лидерская одаренность (коммуникативная одаренность). Это дети с лидерским поведением.

Перечислим некоторые критерии, отличающих детей с лидерским поведением: в окружении посторонних людей и в любой нестандартной ситуации ребенок сохраняет уверенность в себе; легко приспосабливается к новым ситуациям; генерирует идеи и легко решает социально-лидерские задачи; принимает на себя ответственность, выходящую за рамки, характерные для его возраста.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что лидерски одаренные дети это, чаще всего, «неудобные дети» в плане дисциплины и поэтому они особенно нуждаются в специально организованной учебно-воспитательной среде, где могут найти возможности для индивидуальной самореализации и адекватного самовыражения.

4. Художественно-эстетическая одаренность. Данный вид одаренности заметен в высоких достижениях художественной деятельности: в музыке, в танце, в скульптуре и т.п.

5. Творческая одаренность. Она проявляется в нестандартном видении мира, в нешаблонном мышлении. Творческие способности детей прямо и непосредственно не связаны с их способностью к обучению.

6. Спортивная одаренность (психомоторная одаренность). Современные исследования доказали, что если у школьников, которые увлекаются спортом, создать соответствующую мотивацию, то они могут превосходно учиться.

7. Духовно-ценностная одаренность. Одаренность в создании новых духовных ценностей и смыслов, служение людям.

Нередко случается так, что одаренный ребенок может иметь инвалидность. Американский психолог Дж. Дж. Галлахер в своих трудах таких детей назвал «дважды особенными» [4, с. 371]. Он считает, что приблизительно 2% детей-инвалидов являются одаренными детьми. Чаще всего это дети, которые имеют нарушения слуха, речи, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с расстройствами аутистического спектра (РА) и проблемами в эмоциональном плане [3].

Каких же детей называют одаренными детьми с ОВЗ, какие они имеют особенности и как с ними работать? Ну, прежде всего, тех детей, которые признаны медицинской и образовательной системами, превосходящими уровень интеллектуального и творческого развития других детей своего уровня и диагноза. Ребенок, который проявляет не свойственные возрасту, а главное диагнозу способности в одной или нескольких областях – одарен!

Чаще всего одаренность связывают со школьными достижениями ребенка и его успехами, и это способствует тому, что детей с ограниченными возможностями здоровья зачастую бывает очень трудно идентифицировать одаренными. Ведь способность (неспособность) к обучению может замаскировать их одаренность. Проблема идентификации одаренности заключается и в том, что инвалидность более заметна и очевидна, чем высокий интеллект или творческие способности. Можно отметить некоторые факторы, которые препятствуют определению одаренности у детей с ограниченными возможностями. К примеру, у детей с церебральным параличом и нарушением слуха отсутствуют навыки коммуникации, у детей с нарушением двигательных функций часто наблюдается замедленное письмо, а у детей с проблемами эмоционального характера может наблюдаться неуправляемое поведение (агрессия, вспыльчивость, замкнутость и т.д.).

Негармоничность развития детей с ограниченными возможностями здоровья откладывает свой отпечаток, как на развитие способностей ребенка, так и развитие личности в целом, в том числе и на их общение со сверстниками. И

часто такой ребенок оказывается в изоляции от своей группы, а порой даже подвергается насмешкам и гонениям. В результате чего некоторые одаренные дети оказываются слабоуспевающими, а их особые возможности – не востребуемыми [6].

Выявление одаренных детей, имеющих ограниченные возможности здоровья – сложный и продолжительный процесс, который связан с полноценным анализом развития ребенка, который должен начинаться еще в дошкольном возрасте на основе наблюдения за ребенком, изучения его психологических особенностей и физического развития, а также развития речи, памяти, логического мышления и творческих способностей [5, с. 36]. Применение тестов для выявления одаренности у детей-инвалидов предполагает профессиональную психологическую подготовку. Но тесты – это лишь один из источников сведений, необходимых для принятия решений. Чем больше источников информации о ребенке будет использовано, тем эти решения будут правильнее. Выводы тестирования должны быть соотнесены с результатами поведения ученика и мнения родителей. Поэтому очень важны при этом данные опроса родителей (например, опросник «Методика экспертных оценок по определению одарённых детей», А.А. Лосева). Учителя часто скептически относятся к тому, что родители могут переоценить способности своего ребенка. Тем не менее, родители одаренных маленьких детей чаще недооценивают способности своего ребенка, поскольку для родителей инвалидность ребенка более заметна и очевидна, чем его способности, по сравнению с братьями и сестрами или другими членами семьи.

Одаренность можно развивать при соблюдении некоторых условий.

Условия к развитию способностей и таланта у детей с ОВЗ:

1. Готовность образовательных учреждений (материальная, ресурсная, психологическая) принять детей с ограниченными возможностями здоровья.
2. Создание всех необходимых условий для успешного включения детей в учебную и творческую деятельность.
3. Вовлечение детей с ограниченными возможностями здоровья в творческую деятельность, что способствует укреплению их психического и физического здоровья, преодолению комплекса неполноценности, улучшению психоэмоционального состояния.
4. Создание ситуации успеха (поддержка, организация конкурсов, выставок, концертов, фестивалей).
5. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей с ОВЗ, создание возможностей самореализации в творчестве и познании.
6. Психологическая поддержка родителей детей с ОВЗ с участием всех специалистов, работающих с ребенком.

Говоря о системе воспитания и обучения «дважды особенных» детей, следует отметить применение в ней инклюзивного подхода. Цель инклюзивного образования заключается в том, чтобы учесть инвалидность, помогая ребенку развиваться, используя его возможный интеллектуальный потенциал. Первый шаг на пути к этой цели – сначала определить одаренность за пределами инвалидности. В основе практики инклюзивного образования лежит принцип

учета индивидуальности каждого ребенка, поэтому при обучении удовлетворяются все его особые потребности. Принцип инклюзивного обучения должен быть основан на теории Л.С. Выготского «о зоне ближайшего развития» [2], когда проблемы должны решаться под руководством взрослых или в сотрудничестве с более способными сверстниками. Понимание этого поможет построить образовательную систему таким образом, чтобы она способствовала раскрытию истинного потенциала одаренных детей с ОВЗ.

Библиографический список:

1. Блинова В.Л., Блинова Л.Ф. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие. – Казань: ТГГПУ; 2010. – 56 с.
2. Выготский, Л. Педагогическая психология. Москва, АСТ Астрель; 2010. – 671 с.
3. Галлахер Дж. Дж. Одаренные дети. - Национальное агентство по воспитанию одаренных студентов: определение приоритетов; 1988г. – С. 55, 107–114.
4. Поескова Г. И. «Дважды особенные» одаренные дети: практика инклюзивного обучения в США // Молодой ученый. – 2012. – №10. – С. 371–374.
5. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д. В. Ушакова - М.: ИП РАН; 2000 г. – 128 с.
6. Соколова В.Р., Седегова А.Н., Наумов А.А. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт. – М.; 2013. – 147 с.

ТЕХНОЛОГИЯ «ОБРАЗ И МЫСЛЬ» КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

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. Педагогическая технология «Образ и мысль», как личностно ориентированная технология, направлена на развитие визуального мышления и позволяет обеспечить развитие личности, ориентирующейся в мире множественности взглядов, позиций, суждений, обеспечивает эффективность процесса формирования метапредметных компетенций.

На основе данной технологии развились множественные подходы, связанные с художественно-эстетическим и интеллектуальным развитием школьников.

Ключевые слова: педагогическая технология, стратегии визуального мышления, образ, мысль, метапредметные компетенции.

TECHNOLOGY "IMAGE AND THOUGHT" AS A BASIS FORMATION OF META-DIMENSIONAL COMPETENCE

Mezentseva Anna Emilevna.

Novosibirsk, Municipal budgetary educational institution of the city of Novosibirsk "Lyceum № 130 named after academician MA Lavrentieva", primary school teacher of the highest qualification category, fanny-ann@mail.ru.

Abstract. The pedagogical technology "Image and Thought", as a personally oriented technology, is aimed at the development of visual thinking and allows for the development of personality, oriented around the world of plurality of views, positions, judgments, ensures the effectiveness of the process of formation of meta-subject competencies.

Based on this technology, developed multiple approaches associated with the artistic, aesthetic and intellectual development of schoolchildren.

Key words: pedagogical technology, strategies of visual thinking, image, thought, metasubject competences.

Технология «Образ и мысль» как личностно ориентированная технология внедрена в систему российского образования как аналог американской программы «Стратегии визуального мышления» (VTS). В её основу заложена идея 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» [4].

Внедрение адаптированной программы VTS, которая получила название «Образ и мысль», началось в 1994 году с пилотного проекта, реализованного в школах города Санкт-Петербурга, в ходе которого выявилась необходимость значительных преобразований технологии. Учёными было принято решение о смене возрастной парадигмы (переносе со среднего звена на начальную школу). Был существенно изменён и визуальный материал (использованы произведения, которые находятся в постоянных экспозициях Русского музея и Эрмитажа). Изменились формулировки вопросов, применяемых при организации фасилитированной дискуссии [3].

Внедрение программы «Образ и мысль» в образовательный процесс явилось основой для стратегий формирования визуального мышления, саморазвития школьников, формирования личностных компетенций, таких как: умение общаться, работать в группе, слушать и слышать другого, оценивать окружающую жизнь и события в ней происходящие.

Сегодня применение технологии «Образ и мысль» вышло далеко за пределы авторского цикла занятий со школьниками, предложенные методические приемы давно транслируются и в преподавании других предметов, изучаемых в школе (художественно-эстетических дисциплин и гуманитарных в целом).

Теоретической основой стратегий развития визуального восприятия следует считать труды Ж. Пиаже [4], Л. С. Выготского [1].

Теория Ж. Пиаже [4] о механизмах познавательной деятельности и операциональной концепции интеллекта определяет качественное своеобразие умственного развития ребенка, выделяя периоды:

Первый период (от рождения до 2 лет) – стадия сенсомоторного интеллекта характеризуется способностью воспринимать окружающий мир через органы чувств (сенсорика) и движение (моторика), что, в концепции Пиаже обозначается как «отсутствие операций».

Следующий период – операциональный, в нём выделено несколько стадий: дооперациональную (2–7 лет), когда ребенок может думать о некоторых вещах и пользоваться некоторыми символами; конкретно операциональную (7–12 лет), когда появляется способность объединять символы в определенные конкретно-логические системы (способность к классификации), умственные действия приобретают свойства обратимости и оформляются в определенную структуру.

На формально операциональном этапе (от 11–12 лет) подросток переходит на уровень рационально-логического освоения мира, обретая способность рассуждать посредством гипотез.

Согласно концепции Ж. Пиаже [4], обучение подчинено законам развития. Обучение – это лишь «пища для ума», важным является создание ситуаций, требующих активного функционирования схем действия субъекта.

Согласно работам Л. С. Выготского, процесс интериоризации переводит внешнюю деятельность во внутреннюю и всегда имеет знаково-символическую форму.

Л. С. Выготский [1], дав понятие «зона ближайшего развития», определил последовательность стадий развития детского мышления, от синкретического к формированию истинных понятий, где знаковое место отводится речи.

И наконец, исследования в области эстетического развития, проведенные А. Хаузен, выявили ряд стадий, которые проходит зритель, вступая в коммуникацию с произведениями искусства.

Первая стадия – зритель видит только конкретное и очевидное, оценивает на уровне «нравится – не нравится»; восприятие предельно эгоцентрично.

Вторая стадия – зритель требует от картины фотографического реализма, правдоподобия.

Третья стадия – ценность картины определяется именем или принадлежностью к стилю, группе, направлению (рационально-аналитическое отношение к искусству).

Четвертая стадия – интуитивное восприятие, когда картина апеллирует к внутреннему миру зрителя, вызывая личные переживания, воспоминания.

Пятая стадия – зритель анализирует картину одновременно с субъективной и объективной точек зрения, в результате чего возникает множество разноречивых смыслов, открывающихся в произведении.

На наш взгляд, именно последняя стадия ярко отражает суть технологии «Образ и мысль».

Прохождение стадий эстетического развития определяет необходимость направленного формирования стратегий визуального мышления в процессе обучения, что стало основой теории А. Хаузен и образовательной программы «Стратегии визуального мышления (VTS)», адаптированной к российским условиям как программа «Образ и мысль».

Владение данной технологией предполагает изменение роли учителя, который подробно представляет произведение искусства, становится творцом таинства открытия явления искусства через систему последовательно выстроенных, алгоритмизированных вопросов. При этом ученик становится в позицию активного субъекта, стремящегося понять предлагаемое к изучению произведение искусства, приобщиться к миру художественных ценностей.

Данная технология всегда предполагает изменение стиля общения учителя, где на передний план выводится умение выстраивать диалог, его способность к гармоничному сочетанию в педагогическом процессе элементов регламентации и импровизации, демократичного стиля общения. При этом учитель организует, стимулирует, контролирует, корректирует и оценивает учебную деятельность учащихся, его деятельность в большей степени направлена на обеспечение осмысленного учения, оказание помощи, обеспечение психологического настроения, стимулирование желания учиться, предоставление выбора и свободы действий в решении учебных задач.

Основой технологии является стратегия специальных вопросов «открытого характера», не имеющих однозначно правильного ответа, что требует от учителя продумывания специальной цепочки вопросов, ведущей к планируемому результату, а также глубокой внутренней работы, направленной на умение принимать любые ответы. В этом случае использование техники повторения

высказывания ученика, которое подчёркивает установку учителя на признание и равноценность высказанного суждения, формирует ценность мнения обучающегося. Учитель в данном случае выступает в роли посредника (фасилитатора), т.е. человека, обеспечивающего успешную групповую коммуникацию» [2].

Благодаря выраженной фасилитативной функции педагога, определяющей систему управления познавательной деятельностью учащихся, происходит открытие, освоение и интериоризация знаний, сочетающих эмоционально-чувственный и рационально-логический компоненты.

Таким образом, принцип организации фасилитированной дискуссии, повышающей интенсивность и эффективность учебного процесса за счет активного включения обучаемых в коллективный поиск истины, выступает ядром технологии «Образ и мысль». При обращении к произведениям искусства метод дискуссии продуктивен, поскольку само произведение предполагает множественность трактовок его содержания. При этом не менее важным можно считать и соблюдение принципа безоценочности суждений, признания каждого суждения имеющим право быть, что способствует формированию самооценки, самостоятельности в поиске аргументации, и, как наивысшего результата – сформированности мыслительных процессов.

На наш взгляд, использование технологии «Образ и мысль» универсально и возможно при изучении любой предметной области, что значительно экономит время при подаче учебного материала, а интерпретация произведения живописи с использованием образа, как опоры для зрительного восприятия, полностью «погружает» учащихся в объект изучения. Для этой задачи необходимо сформировать электронный банк произведений искусства, позволяющих получить достаточное количество эмпирических знаний.

Можно выделить уровни применения произведений живописи на занятиях:

- иллюстративный, мотивационный (преподаватель объясняет что изображено, на что обратить внимание);
- использование иллюстраций как источника информации для анализа изучаемого явления (учащийся должен самостоятельно выделить существенные части изображения, которые могут быть использованы при ответе);
- самостоятельный поиск произведения искусства как иллюстрации ответа.

Деятельность на основе иллюстративных материалов произведений искусства может быть ориентирована на формирование навыков ведения наблюдения, обработки полученной информации о наблюдаемых объектах, явлениях, процессах.

Образовательное значение использования произведений искусства заключается в эстетическом воспитании, развитии художественного восприятия, формировании синтетического мышления, включающего наблюдательность, умение связывать детали в целостное восприятие образа.

Результатом применения технологии «Образ и мысль» почти всегда является сформированность навыков работы в группах, потребность в учении, а приобретенный опыт становится основой социально активной личности с развитым критическим мышлением, умеющей высказывать оценочные суждения,

обладающей способностью аргументированного спора и оригинальностью мышления.

Применение технологии «Образ и мысль» способствует формированию личности, ориентирующиеся в мире множественности взглядов, позиций, суждений, обеспечивает результативность формирования метапредметных компетенций.

Библиографический список:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Мезенцева А.Э. Применение технологии «Образ и мысль» в реализации образовательного процесса в рамках ФГОС НОО // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tehnologii-obraz-i-mysl-v-realizatsii-obrazovatel'nogo-protsesssa-v-ramkah-fgos-noo> (дата обращения: 06.01.2019).
3. Мурзина И.Я. Технология «Образ и мысль» в преподавании гуманитарных дисциплин // Человек в мире культуры. 2015. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-obraz-i-mysl-v-prepodavanii-gumanitarnyh-distiplin> (дата обращения: 07.01.2019).
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Римис, 2008. – 416 с.

КУЛЬТУРНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Михайлова Мария Юрьевна.

г. Новосибирск, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного транспорта», доцент кафедры «Философии, истории и права», zakonmm@mail.ru.

Аннотация: В статье представлена основная цель воспитания студентов вуза. Рассмотрены ключевые характеристики системы воспитательной работы в вузе. Определены интегрированные направления воспитания. Представлена сущность поликультурного воспитания.

Ключевые слова: вузовское воспитание, студенты, воспитательная работа.

CULTURAL AND MORAL EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Mihaylova Maria Yurievna.

Novosibirsk, Associate Professor of Philosophy, history and Law, "Novosibirsk State University of Water Transport", zakonmm@mail.ru.

Abstract. The article presents the main aim of university students' upbringing. The key characteristics of the educational work system in the institution of higher education are considered. The integrated branches of upbringing are defined. The essence of the polycultural upbringing is represented.

Key words: education in a higher school, students, educational work.

В современной России остро стоит проблема воспитания молодежи. Многие годы в нашей стране подрастающее поколение было предоставлено само себе, ничем не заинтересовано. Если в школе еще оставались классные руководители, завучи по воспитательной работе, которые проводили определенную работу в данном направлении, то с поступлением человека в ВУЗ, данная сфера была слабо представлена. Основная нагрузка по воспитанию была полностью переложена на семью. Но не всякая семья может в достаточной мере эффективно оказать благотворное влияние на отношение молодого человека к миру, к себе самому, к обществу и т.д. Если учащихся школ еще могут контролировать родители, то студентов (уже совершеннолетних граждан) в меньшей степени.

Бесконтрольность и вседозволенность молодёжи стали яркими проблемами современного общества. Пьянство, сексуальная распущенность, наркомания, мелкие (и не только) правонарушения, волна самоубийств среди порастающего поколения – являются результатом обнуления воспитательной работы в системе образования в том числе.

Целью данной работы является привлечение внимания к проблемам воспитательной работе в ВУЗе, поиск новых, реанимация уже зарекомендовавших

себя форм воспитательной деятельности, предложении вариантов решения ряда проблем и формулирование перспектив развития в данной области. Данная работа будет полезна и познавательна для всех, кто интересуется проблемами современного образования, воспитательной деятельности в учебных заведениях разного уровня (особенно в высших профессиональных учебных заведениях). Актуальна как для профессорско-преподавательского состава ВУЗа (приводятся конкретные направления воспитательной политики), так и для самообразования студентов, аспирантов, научных работников.

Самая первая проблема, которая возникает в педагогике и психологии высшей школы – это «Надо ли воспитывать взрослых людей?». И действительно, на сегодняшний момент подавляющее большинство абитуриентов и студентов ВУЗов являются совершеннолетними, взрослыми людьми, которые могут и должны отвечать самостоятельно за свои поступки, решать как, чему и где им учиться или не учиться, жить, работать и т.д.

Ответ на данный вопрос зависит от того, как понимать воспитание. «Если его понимать как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, ВУЗу, обществу качеств, то ответ может быть только отрицательным. Если как создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, то ответ должен быть однозначно положительным [1, 225 с.].

Воспитательное воздействие оказывается на человека в различных условиях: и в семье, и в школе, и в ВУЗе, в спортивной секции, творческом, театральном кружке, по месту работы, проживания и проведения досуга. Но наиболее продуктивно и организовано данное воздействие должно осуществляться в образовательных учреждениях.

В статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 говорится, что воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создании условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [2].

Рассмотрим отличия ученика школы от студента ВУЗа. Студент – это, как было сказано выше, уже взрослый человек со сформировавшимися (возможно не окончательно) желаниями, характером, устремлениями, представлениями о себе и окружающем мире. Многие студенты приезжают на обучение из другого населенного пункта, а значит возрастает их ответственность за организацию своего быта, обучения, досуга. Появляется много свободы, но и новых обязанностей. Студент первого курса попадает в незнакомую среду: новые слова (сессия, пара, лекция, семинар и другие), новые друзья, новые правила поведения (информацию ищешь сам, сам контролируешь успеваемость, посещение занятий), новый стиль взаимоотношений с преподавателями (в отличие от учителей).

В это время важнейшей задачей ВУЗа является социализация студента. Необходимо помочь студентам «вписаться» в новые условия, преобразовать те ценности и ориентиры, которые уже были у них сформированы в семье и школе, к студенческим реалиям. И если до ВУЗа со стороны родителей, учителей

осуществлялось прямое воздействие – внушение, убеждение, вовлечение в деятельность, личный пример; то студент уже сам выбирает определенные направления деятельности, круг единомышленников, которые могут оказать и оказывают социализирующее воздействие.

Первокурснику зачастую присущ максимализм, нигилизм, категоричность оценок, недоверие к старшему поколению (в том числе к преподавателям). Это требует гибкости в вопросах воспитания, иногда индивидуального подхода.

Рассмотрим направления воспитательной работы в ВУЗе. Во-первых, необходимо усилить (подтвердить) интерес и любовь к избранной студентом профессии. С этой задачей поможет справиться ряд мероприятий, таких как встречи с выпускниками ВУЗа, добившимися ярких достижений на профессиональном поприще; встречи с потенциальными работодателями; организация практики по месту возможного трудоустройства; интересные и иллюстрированные лекции и практические занятия по профильным предметам с примерами открытий и достижений передовых специалистов; организация конференций, слетов, соревнований со студентами других (смежных) ВУЗов. Необходимо, чтобы работа и общение студентов с преподавателями и потенциальными работодателями строилась на основах взаимоуважения, доверия, партнерства. Это является залогом наибольшего воспитательного эффекта.

В современной России стремительно развивается дистанционное обучение, которое имеет колоссальное значение для студентов заочного отделения (особенно, проживающих в отдаленной местности или совмещающих работу и обучение), для лиц, получающих дополнительное образование, повышение квалификации или профессиональную переподготовку. Но человек, получающий первое очное высшее образование, обязательно должен быть вовлечен в живое общение с преподавателем, так как преподаватель не только является источником профессиональной информации, но и приобщает студента к определенной культуре человеческого (и профессионального) общения, может ответить на вопросы, заинтересовать, акцентировать внимание на важных моментах, привести примеры из собственной практики или научной литературы. Задача преподавателя – показать, раскрыть широкие перспективы развития, которые студент, ввиду своего небольшого жизненного опыта и неполных знаний, не в состоянии увидеть сам.

Второе направление воспитательной работы в ВУЗе – организация интересного и полезного досуга. Он может развиваться в различных сферах: спорт, КВН, театральные кружки, кружок самодетельности, хор, организация мероприятий «Что? Где? Когда?», кубок Первокурсника, спартакиада, День донора, посещение театров, музеев города и другое. Данные занятия способствуют улучшению взаимоотношений в студенческой среде (в группе, на факультете, в ВУЗе в целом). Студенты проявляют себя творчески, спортивно, что поднимает их самооценку, степень комфорта в коллективе, удовлетворяется потребность в достижениях, раскрытии талантов. Не остается времени для праздного проведения времени.

В некоторых ВУЗах появляются структуры самоуправления студентов, которые могут выступать как существенный фактор воспитательного процесса. Например, Студенческий Совет или уполномоченный по правам студентов.

Третьим направлением воспитательной деятельности в ВУЗе является нравственно-патриотическое воспитание студентов. Оно помогает формировать активную гражданскую позицию, повышать уровень правовой, нравственной, политической культуры. Встречи с ветеранами Великой отечественной войны, организация им помощи, проведение конференций и концертов, посвященных годовщинам Победы советского народа в Великой отечественной войне, студенческие исторические проекты (например, «Фото с большой историей», «100 лет Великой октябрьской социалистической революции»), акция «Георгиевская ленточка», «Бессмертный полк» и другие.

Есть и иные направления воспитательной деятельности в высшем учебном заведении, такие как профилактика девиантного поведения (проводятся круглые столы, тематические встречи, беседы по вопросам состояния законности и предупреждения молодежной преступности с представителями органов внутренних дел, прокуратуры), работа в студенческих общежитиях (ознакомление студентов с Правилами внутреннего распорядка студенческого общежития, формирование Совета общежития, отряда пожаробезопасности общежития), антикоррупционное просвещение, профилактика терроризма и экстремизма, воспитание терпимости к людям других национальностей, культуры, веры и многое другое.

Какие же проблемы встречаются на пути данных направлений воспитательной работы? Можно выделить несколько из них:

1. Недостаточное материальное обеспечение. Для организации любого мероприятия необходим бюджет, который сокращается год от года. Для закупки необходимых материалов, костюмов, декораций, печати сборников студенческих работ, оплаты транспортных расходов и т.д. требуется проведение конкурса на закупку товаров, работ, услуг, что является не быстрым формализованным процессом.

2. Отсутствует комплексная нормативная база и банк технологий воспитательной работы.

3. Кадровые проблемы. Многие преподаватели не имеют педагогического и/или психологического образования, загружены бумажной работой (составлением планов и отчетов, составлением постоянно меняющихся учебных программ и т.д.). С каждым годом увеличивается аудиторная нагрузка профессорско-преподавательского состава, ужесточаются требования по повышению квалификации и количеству публикаций, потому время на организацию массовых мероприятий сокращается.

4. Отсутствие программ социологической и психологической диагностики студентов. Во многих ВУЗах отсутствует должность психолога, а там, где психологи есть, они не обеспечены отдельными помещениями (что важно для конфиденциальности беседы со студентами).

5. Плохо отлажена обратная связь преподаватель – студент, а также взаимодействие между преподавателями различных дисциплин, студентов с администрацией ВУЗа.

6. Отсутствие у студентов (особенно обучающихся на платной основе) стимулов для самосовершенствования, включения в воспитательную работу ВУЗа, участия в самодеятельности, акциях, театральных постановках и спортивных соревнованиях.

Каковы пути решения этих проблем? Главное, что необходимо понять, – это системность подхода к воспитательной политике ВУЗа. Результат зависит от всех уровней (начиная с государства, и заканчивая конкретным студентом или преподавателем). Проектирование воспитательного процесса должно быть ориентировано на моделирование комфортных человеческих взаимоотношений, на развитие профессиональных и личностных качеств студентов. Ведущую роль в воспитании учащихся играет преподаватель, у которого достаточно времени и средств для формирования конкурентоспособного специалиста с высшим образованием, отличным здоровьем, социально активного, с высокой правовой, идеологической, политической культурой.

Для профессорско-преподавательского состава необходимо организовать обучающие семинары, конференции, повышение квалификации в области педагогики и воспитания молодежи. Нравственное воспитание должно быть подчинено эффективной программе, разработанной с учетом теории моральных ценностей, выработанной философией на протяжении веков.

Система оценки воспитательной работы в ВУЗе тоже подлежит корректировке. Она должна быть менее формальной, учитывать не количество мероприятий, а их эффективность. Важно создать в университете атмосферу доверия, духовности, взаимопомощи.

Часто студенты сами могут стать инициаторами концертов, встреч с интересными людьми, поездок, волонтерского движения. Надо поддерживать подобные предложения на уровне администрации, ректората ВУЗа.

В каждом высшем учебном заведении функционирует институт кураторов, которые больше остальных преподавателей способствуют адаптации студентов к студенческой жизни (помогают справиться с трудностями в учебе, в коллективе, объясняют структуру ВУЗа и методы обучения и другое).

Воспитательная политика в современном высшем учебном заведении – сложный, но важный процесс, который требует ежедневной целенаправленной работы со студентами.

Библиографический список:

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей ВУЗов и аспирантов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012, ст.2.

ВТОРИЧНАЯ НОМИНАЦИЯ И КОННОТАЦИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Мороз Евгений Леонидович.

Беларусь, Минск, Минский государственный лингвистический университет, старший преподаватель кафедры современных технологий перевода, transdepartment@mslu.by.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности семантической деривации как продуктивного способа вторичной номинации лиц в английском языке. Коннотативные приращения, сопровождающие этот процесс, отражают субъективное восприятие человеком окружающего мира и представляют определенный интерес с точки зрения перевода. Анализ языкового материала показывает, что в процессе перевода коннотация, как правило, сохраняется, но может строиться на ином образе в силу прагматических и культурно-обусловленных причин.

Ключевые слова: вторичная номинация, семантическая деривация, коннотация, перевод.

SECONDARY NOMINATION AND CONNOTATION IN ENGLISH: A TRANSLATION-SPECIFIC VIEW

Moroz Evgeny Leonidovich.

Belarus, Minsk, Minsk State Linguistic University, Assistant Professor of the Department of Modern Translation Techniques, transdepartment@mslu.by.

Abstract. The article runs about semantic derivation as a productive form of nomination in English. The connotations that arise in the course of this process reflect the subjective perception of the world by the speakers of a language. In translation, the connotations are usually preserved, yet the original imagery is sometimes lost due to pragmatic and culture-specific reasons.

Key words: secondary nomination, semantic derivation, connotation, translation.

Языковая картина мира отличается «субъективностью» отображения внеязыковой действительности. Познавая окружающий мир, человек, неизбежно определяет свое отношение к нему, давая оценку событиям, явлениям и фактам. Это отношение в итоге находит свое отражение и в языке, где оценка, т.е. «суждение говорящего, его отношение – одобрение или неодобрение, желание, поощрение и т.п. – как одна из частей стилистической коннотации» [2, с. 305], становится свойством языковых элементов, которое принято называть оценочностью. На лексическом уровне оценочный компонент слова представляет собой «элемент, полученный в результате отражения в лексической единице ценностной квалификации денотата (т.е. предмета или явления, о котором

сообщает данное слово), который входит в корпус основных и коннотативных признаков лексического значения» [7, с. 11]. Как известно, в семантической структуре слова традиционно выделяют два основных аспекта – денотативный и коннотативный. И если первый довольно определенно трактуется как «область семантики, сориентированная на отражение определенного фрагмента объективной действительности (т.е. как логико-предметная часть значения)» [5, с. 1], то лингвистический статус последнего зафиксирован не так однозначно. Большинство исследователей считают, что коннотативное значение несет добавочную, второстепенную информацию, дополняющую информацию денотативного аспекта. Существует, однако, мнение, что коннотативный аспект следует считать равноправной частью значения единицы. «Человеческая мысль постоянно колеблется между логическим восприятием и эмоциональным, мы или понимаем, или чувствуем, чаще наша мысль складывается одновременно из логической идеи и чувства. Эти два элемента соединяются в разных пропорциях, поэтому одно всегда преобладает. Наша мысль всегда стремится к тому или иному полюсу, но никогда его не достигает, следовательно, можно говорить о логической или эмоциональной доминанте» [3, с. 71].

Так или иначе, независимо от статуса, коннотация подразумевает определенную оценку, которая по содержанию может быть как положительной (амелиоративной), так и отрицательной (пейоративной). Как амелиорация, так и пейорация, очевидно, предопределяются социально-психологическими факторами, основанными на отнесении оцениваемого качества объекта к категории «хорошо» либо «плохо». Противопоставление «хорошо» – «плохо» лежит в основе познания человеком окружающего мира, поскольку оценка определяет ценность того или иного предмета, действия или признака в картине мира данного общества [1, с. 2-11]. Однако понятие оценки не следует сводить лишь противопоставлению традиционных аксеологических категорий «хорошо» – «плохо». Е.А. Макшанцева, ссылаясь на мнение М.А. Ягубовой о том, что оценка представляет собой «суждение, мнение о ценности предмета о соответствии или несоответствии его качества каким-либо ценностным критериям (хорошо – плохо, важно – неважно, истинно – неистинно, желательно – нежелательно, полезно – вредно, этично – неэтично, красиво – некрасиво, нужно – ненужно)», считает, что оценка вмещает в себя более емкое содержание, связанное с различными сторонами человеческой деятельности и подходами к восприятию действительности определенным языковым сообществом [6, с. 30].

Нельзя не заметить также, что зачастую оценка обусловлена контекстом, вследствие чего одна и та же языковая единица может приобретать разное оценочное значение (вплоть до противоположного), что, несомненно, учитывается в процессе межкультурной коммуникации и перевода, как ее вида. В то же время мнение о лишь контекстуальной природе оценочности и коннотации вряд ли следует считать верным. «Коннотация – не производная интерпретация, вытекающая из конкретного контекста, а устоявшееся вторичное созначение, возникающее в результате постоянного употребления» [4, с. 6]. Соответственно, в процессе развития языка контекстуально-обусловленные оценочные приращения приобретают перманентный характер.

Поскольку лексический состав языка находится в наиболее тесной взаимосвязи с внеязыковой действительностью, именно лексика отражает все самые последние изменения этой действительности. Такое отражение происходит благодаря процессу номинации. Среди основных приемов номинации выделяют имитацию, словообразование, заимствования и перенос имени, или семантическую деривацию, которая представляет собой процесс образования производного имени от исходного без изменения изначальной формы языкового знака. Этот процесс является одним из наиболее продуктивных способов обновления словарного состава языка. В основе семантического переосмысления значений слов лежат ассоциативные связи, отражающие наши понятия и представления о взаимодействии фактов и явлений предметного мира. Наиболее устойчивые из них, вошедшие в социальный опыт языкового коллектива, дают основу для вторичного употребления слов. Устоявшиеся и вновь возникающие ассоциативные связи представляют значительный интерес при изучении языковой картины мира, учитываются в процессе межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Проанализируем особенности семантики и употребления наименований лиц в современном английском языке, образованных в результате вторичной номинации, сопровождавшейся коннотативными приращениями. Материалом для обзора являются 368 лексических единиц, отобранных методом сплошной выборки из словарей английского языка. Наиболее частотным при семантическом переносе является метафорический перенос, основанный на внешнем сходстве, сходстве присущих характеристик или выполняемых функций – 94% случаев (346 лексических единиц из отобранных для анализа, например, слово *mule* в значении ‘an obstinate person’¹, слово *ragbag* в значении ‘a woman dressed in an untidy way’ и пр.). Метонимический перенос встречается в оставшихся 6% случаев (22 лексические единицы, например, слово *paleface* в значении ‘a white person’). С точки зрения межкультурной коммуникации интересным для анализа представляется также выбор переводчиком языковых средств для передачи аспектов ситуации, обозначенных такими лексическими единицами.

Большинство из отобранных лексических единиц английского языка имеют однозначные соответствия в русском языке, причем, коннотативные приращения в двух языках также схожи, что позволяет говорить о схожести человеческого восприятия ситуаций независимо от принадлежности к определенной культуре или социальному окружению. Этот факт отражается и в переводе: “And you intend me to come along as a sort of dark horse” – «И вы хотите, чтобы я выступил в роли темной лошадки?» [Jack London. *Smoke Bellew* (1912) – Джек Лондон. *Смок Беллью* (Н.К. Чуковский, Л.К. Чуковская, 1927)]². “I’m not a leper, and she – she’s no longer in love!” – «Я ведь не прокаженный, и она... она уже больше ни в кого не влюблена!» [John

¹ Здесь и далее значения слов приводятся по словарям Oxford English Dictionary, Collins English Dictionary, The Cassel Dictionary of Slang, Urban Dictionary, «Толковый словарь русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова, «Толковый словарь русского языка» под ред. С.И. Ожегова.

² Здесь и далее по тексту, если не указано иное, источником примеров употребления лексических единиц является Национальный корпус русского языка, <http://www.ruscorpora.ru/>.

Galsworthy. In *Chancery* (1920) – Джон Голсуорси. В петле (М. Богословская, 1946)]. То же наблюдаем и в переводах с русского языка на английский: «За нею смущенно последовал светский лев и покоритель женщин Воробьянинов» – *The social lion and lady-killer, Vorobyaniinov, followed her awkwardly.* [И. А. Ильф, Е. П. Петров. *Двенадцать стульев* (1927) – Иуа Илф, Evgeny Petrov. *The Twelve Chairs* (John Richardson, 1961)]. Примечательно, что в некоторых случаях, несмотря на единство подчеркиваемых признаков и коннотаций, наблюдаются различия в языковом представлении описываемой ситуации: переводчики, руководствуясь стилистическими соображениями, могут использовать в переводе другой образ, отказываются от использования метафор или прибегают к генерализации. Так, например, слово *puppet* в английском языке имеет значение ‘a person, group, or country under the control of another’ которое напрямую соотносится с переносным значением слова марионетка в русском языке – ‘человек, действующий по чужой воле, полностью ей подчиняющийся’. Однако в переводах можно встретить следующее: “Because that would show human beings to be the puppet-partners in connection with the Pump to the hurt of their ego.” – «Вот тогда уже не удастся скрыть, что создатели Насоса – лишь номинальные его творцы, а это непереносимо для их самомнения». [Isaac Asimov. *The Gods Themselves* (1972) – Айзек Азимов. *Сами боги* (Р. Рыбакова, 1975)]. Похожие изменения наблюдаем и в следующем примере: “It was some night owl with a loaded gun in easy reach.” – «Может, человек маялся бессонницей, а ружье оказалось под рукой». [Kurt Vonnegut. *Nocus Pocus* (1990) – Курт Воннегут. *Фокус-покус* (М. Ковалева, 1993)], где в переводе акцентируется лишь аспект описываемой ситуации без оригинальной метафоричности. Тем не менее метафоричность оригинала может сохраняться в переводе благодаря использованию лексических единиц, основанных на другом образе. Например, при переводе слова *ogre*, употребленного в переносном значении ‘a cruel or terrifying person’ в отрывке “The foreman became a true ogre, prowling constantly about, keeping her tied down to her miserable task.” [Theodore Dreiser. *Sister Carrie* (1900)], переводчик предпочел сохранить метафоричность, но использовать генерализацию: «Мастер стал прямо зверем: он шнырял по мастерской, ни на минуту не позволяя отвлекаться от ужасной работы». [Теодор Драйзер. *Сестра Керри* (М. Волосов, 1927)].

Интересным для анализа представляется пример употребления в переводе лексических единиц с оценочными приращениями к значению в случае, когда в оригинале они не употребляются: «Гуталин здоровенный, черный, как офицерский сапог, курчавый, ручищи до колен, а Дик – маленький, кругленький, розовенький весь, благодостный, только что не светится» – “Gutalin is a huge black ape with knuckles down to his knees, and Dick is a small round pink creature that all but glows” [А.Н. Стругацкий, Б.Н. Стругацкий. *Пикник на обочине* (1971 – Arkady Strugatsky, Boris Strugatsky. *Roadside Picnic* (Antonina W. Bouis, 1977)]. В данном случае слово *ape* благодаря оценочным приращениям значения позволяет емко и образно описать все аспекты представленной ситуации: внешний вид объекта и отношение к нему.

Не менее продуктивным способом передачи в переводе образности оригинала является подбор другого, более знакомого целевой аудитории образа,

выраженного лексической единицей языка перевода с теми же коннотативными оценочными приращениями, что и единица оригинала. Например, метафорическое описание человека Paul Pry в значении 'an inquisitive, meddling person' может переводиться на русский язык выражением любопытная Варвара. Либо наоборот, русское слово гарпия в переносном значении 'злая женщина' может быть передано на английский язык словом battle-axe в переносном значении 'a formidably aggressive older woman', которое строится на другом образе, но имеет схожие пейоративные коннотативные приращения.

Интерес с точки зрения реализации такой стратегии доместикации в переводе представляет пример употребления выражения Mondeo Man, появившегося в английском языке в 1997 году для обозначения типичного мужчины-избирателя Лейбористской партии Великобритании. Выражение строится на названии марки автомобиля «Форд Мондео» как наиболее распространенного автомобиля среди представителей среднего класса. Впоследствии оно стало употребляться зачастую в негативном контексте для обозначения типичного неприятельно представителя среднего класса: 'A typically average, boring British man who would stereotypically live in Kent, own a semi-detached house, have a wife, two kids and a Ford Mondeo'³. Очевидно, что в переводе на другие языки этого выражения переводчику придется прибегать к пояснениям значения слова либо к описательному переводу. В то же время при переводе для белорусской целевой аудитории в определенных контекстах возможно использование выражения [человек, мужчина] на пассатике. Оно также образовано от названия марки автомобиля – «Фольксваген Пассат», широко распространенного на территории Беларуси. Выражение не фиксируется словарями, однако зачастую используется⁴ в ироничной форме для обозначения типичных среднестатистических неприятельных представителей белорусского общества (ср. «и пролетариат на пассатиках, и буржуазэ на поршах» – форум talks.by, орфография оригинала сохранена – Е.М.). Как видим из приведенных выше примеров, коннотативные приращения в разных языках в данном случае схожи независимо от образной основы переноса значения, что позволяет относительно свободно использовать их в переводе.

Приведенная выше британская реалия Mondeo Man примыкает к отдельной группе культурно-специфических слов и выражений, значения которых не представлены в русском языке, т.е. являются лакунарными. Так, многонациональному американскому обществу, несмотря на последние достижения культуры политической корректности и равноправия, свойственна определенная оппозиция «белое население – «цветное» население», проявляющаяся в том числе и в языке. Для наименования представителей различных этнических групп существует масса выражений, носящих, в основном, негативную оценочную окраску. Семантическая деривация в данном случае также является довольно продуктивным средством для появления таких наименований. К примеру, в ходе переноса значения на основе внешнего сходства появились

³ См. www.urbandictionary.com.

⁴ См. обсуждение материалов на пользовательских форумах интернет-сайтов www.tut.by и www.onliner.by.

такие сленговые наименования лиц, как Oreо, Apple и Banana. Словом Oreо обозначают темнокожего американца, который стремится быть частью «белого» общества, элиты, т.е. черный снаружи, белый внутри, как печенье торговой марки Oreо, состоящее из черных коржиков и белой начинки между ними. Термин в основном используется в негативном контексте представителями темнокожего сообщества: *That girl is such an oreо. I can't believe she is listening to Metallica*⁵. Таким же способом появились пейоративные приращения значения у слов Apple – для обозначения представителя коренного индейского населения (красный снаружи, белый внутри), Banana – для обозначения лиц азиатского происхождения (желтый снаружи, белый внутри). Употребление слов в негативном значении также схоже: *Johnny Two Bears is such an Apple Indian. He hasn't shown up at our blockade of the housing development for at least 2 weeks. – Quang doesn't know what Dim Sum is? Man, that guy's a Banana*⁶. В значениях и употреблении таких слов представителями определенных этнических групп заложено некое неприятие ценностей «белого» общества и негативное отношение к тем, кто может такие ценности принимать. Элиминирование лакунарности в переводе может быть достигнуто, очевидно, за счет описательного перевода или пояснений, например, использования выражений типа «...ведет себя, как белый», «...он точно азиат, а не белый?» и т.п. Образность оригинала, однако, в таком случае неизбежно теряется.

Анализ языкового материала подтверждает идею о том, что человек познает окружающий мир, преломляя впечатления через призму субъективного восприятия. Результаты такого субъективного восприятия закрепляются в языке в том числе и в коннотативных приращениях значений слов. Несмотря на универсальность многих описываемых характеристик и их представленность в разных языках, в процессе межкультурной коммуникации, в частности в переводе, учитываются некоторые национально-специфические характеристики целевой аудитории, происходит замена образа более знакомым, либо в создаваемый текст вносятся пояснения, в то же время актуализируемые черты описываемой ситуации остаются неизменными.

Библиографический список:

1. Арутюнова Н.Д. Аномалии и язык (к проблеме языковой картины мира) // Вопросы языкознания. 1987. № 3. – С. 3–11.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
3. Балли Ш. Французская стилистика. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1961. – 394 с.
4. Бендетович Г.Б. Коннотация как социокультурный феномен // Межкультурная коммуникация: материалы междунар. науч. конф., отв. ред. Е.Г. Задворная. – Минск, 2007. – С. 5–7.

⁵ Пример употребления - www.urbandictionary.com.

⁶ Примеры употребления - www.urbandictionary.com.

5. Вставский А.Н. Коннотативный компонент: проблемы интерпретации // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный науч. журн. 2006. URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-29.pdf>. (дата обращения: 08.12.2018).
6. Макшанцева Е.А. Специфика оценочного компонента в структуре значения юридического термина (на материале русского и английского языка): дис. ... канд. фил. наук. – Саратов, 2001. – 167 л.
7. Махмутова А.Н. Оценочные существительные со значением лица женского пола в русском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2002. – 23 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Мукомолова Мария Владимировна.

Россия, Новосибирск, муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 429 комбинированного вида «Теремок», учитель-дефектолог, maria.mva@mail.ru.

Аннотация. В статье описана предметно-пространственная среда для детей с нарушением зрения в условиях реализации ФГОС ДО. Описаны офтальмо-гигиенические и развивающие условия для развития личности ребенка с нарушением зрения и дальнейшей успешной его социализации.

Ключевые слова: предметно-пространственная среда, дети дошкольного возраста, нарушения зрения.

FEATURES OF DEVELOPING ORGANIZATION SUBJECT-SPACE ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Mukomolova Maria Vladimirovna.

Russia, Novosibirsk, Municipal State Pre-School Educational Institution Kindergarten № 429 of the combined type “Teremok”, Teacher-defectologist, maria.mva@mail.ru.

Abstract. The article describes the object-spatial environment for children with visual impairment in the context of FSES KE implementation. Ophthalmic-hygienic and developmental conditions for the development of a child personality with visual impairment and its further successful socialization are described.

Key words: subject-spatial environment, children of preschool age, visual impairment.

Особую актуальность и социальную значимость в последнее десятилетие приобрела проблема состояния здоровья и физического развития подрастающего поколения. Одно из важнейших мест занимают вопросы развития личности ребенка, имеющего ограничения здоровья, в том числе с нарушениями зрения. В связи с этим, организация развивающей предметно-пространственной среды для детей, имеющих проблемы зрительного анализатора, волнует специалистов, практиков и родителей. Прежде всего, отметим, что для организации развивающей предметно-пространственной среды для детей с нарушением зрения необходимы специальные условия образования. Условия образования воспитанников, имеющих нарушения зрения, определены санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации

режима работы дошкольных образовательных организаций. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.3049-13 утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача РФ 15 мая 2013 года № 26 [4].

Прежде всего, можно выделить важнейшее условие всестороннего развития детей – удовлетворение естественной потребности в движении, что определяет его приобщение к здоровому образу жизни, поддержание и развитие активности. По наблюдениям А.Ф. Тур [6], у детей среднего и старшего дошкольного возраста потребность организма в кислороде по сравнению с детьми двух лет увеличивается на 40%, что связано с перестройкой функции внешнего дыхания. Это требует особого внимания к обеспечению достаточного времени пребывания детей на свежем воздухе, к закаливанию, к систематическому проветриванию помещения, в котором достаточно длительное время (практически 12 часов) пребывают дети в течение дня. Закономерно, что это связано с активными движениями. Известно, что без двигательной активности невозможно полноценное развитие ребенка-дошкольника, так как именно движения оказывают большое влияние на здоровье и физическое состояние. Так для преодоления гиподинамии и удовлетворения физической активности, развития ориентации в пространстве и координации движений создаются спортивные уголки, оснащенные специальным оборудованием для организации подвижных игр, динамических пауз: мячики су-джок, футбольные мячи, кегли с мячом, массажные дорожки и коврики, специально изготовленные мягкие «кочки» с массажной поверхностью и т. п.

Немаловажное значение имеет состояние освещенности помещения, в котором находится ребенок. Л.И. Плаксина [3] подчеркивает необходимость обращать внимание на правильную общую освещенность помещения и рабочего (учебного) места ребенка, которые подбираются в соответствии с особенностями активности, а также возможностями его зрительной системы. По мнению автора, гигиенические требования к достаточному уровню освещения представляют собой равномерное распределение яркости в поле зрения; отсутствие слепящего действия от источника света и резких теней в поле зрения; обеспечение освещенности поверхности рабочего стола не ниже 300 люкс; сочетание естественного и искусственного освещения; использование люминесцентных ламп, обеспечивающих мягкий ровный свет и спектр, близкий в видимой его части к дневному. Считается, что люминесцентные лампы создают не только хорошее освещение, но и позволяют обогатить световой поток биологически активным ультрафиолетовым излучением. В связи с этим, необходимо располагать столы близко к окнам, следить, чтобы свет падал слева для праворуких детей, для леворуких – справа, а при светобоязни – за спиной. По необходимости (в соответствии с рекомендациями врача-офтальмолога) нужно использовать дополнительное освещение в виде настольных ламп или точечных подсветок, избегать слепящего действия прямых солнечных лучей за счет использования жалюзи или штор светлых тонов, а также – не загромождать подоконники комнатными растениями или декоративными предметами, которые будут уменьшать количество светового потока.

Все педагоги, работающие с детьми, имеющими патологию зрительного анализатора, должны внимательно следить за осанкой каждого ребенка и условиями его деятельности. При неправильной позе за столом (ребенок горбится, низко наклоняется, щурится во время рассматривания мелких изображений или рисования), возникает перенапряженность мышц зрительного анализатора, что может спровоцировать спазм аккомодации, способствовать развитию или прогрессированию близорукости. Далее, более подробно остановимся на правилах посадки детей за столом, рекомендуемые СанПиН 2.4.1.3049-13 [4]. Прежде всего, необходимо с раннего возраста вырабатывать у детей правильную посадку, учить сидеть так, чтобы спина была прямая, голова слегка наклонена, плечи находились на одном уровне, поясница опиралась на спинку стула. Считается, что правильная посадка в значительной степени зависит от устройства мебели и соответствия ее росту ребенка (таблица 1).

Таблица 1

Размеры мебели и ее маркировка в зависимости от роста

Рост, см	Высота сидения над полом, см	Высота стола над полом, см	Маркировка мебели
85-100	22	40	0
101-115	26	46	1
115-130	30	52	2
130-145	34	58	3

Отметим, что для комфортной, благоприятной обстановки и организации жизни детей с нарушением зрения насыщенная развивающая предметно-пространственная среда создается в соответствии с офтальмо-гигиеническими и эргономическими нормами. По мнению Л.И. Плаксиной, чтобы обеспечить детям обстановку, благоприятствующую процессу обучения, необходимо создать соответствующие условия для зрительного восприятия, оптимально использовать наглядные пособия, применять специальные методы обучения, вести коррекционно-педагогическую работу с учетом особенностей нарушения зрения каждого ребенка, подходить к обучению индивидуально, учитывая психофизиологические и зрительные особенности детей [3].

Рационально, чтобы пособия и демонстрационный наглядный материал предъявлялся не далее 1 м от глаз, что будет способствовать проявлению активности ребенка во время ответов на вопросы, рассматривания изображений, их деталей. Наиболее благоприятен показ предмета на черно-белом фоне, на зеленом (успокаивающем), коричневом (спокойном), оранжевом (стимулирующем). Сочетание предмета и фона по цвету позволяет быстрее и качественнее рассмотреть его форму, части. Возможен дополнительный индивидуальный показ объекта для лучшего ознакомления с подключением активного осязательного восприятия. Материалы и пособия, которые используют в работе с детьми с нарушением зрения, должны состоять из натуральных объектов, муляжей, игрушек, объемных и плоскостных геометрических фигур, рельефных и плоскостных цветных изображений и иметь матовую неотражающую поверхность, четкое композиционное построение, вычленение контурных визуальных признаков предметов. Важно избегать наложения одного

предмета на другой (кроме специальных заданий), а также соблюдать естественный масштаб, пропорциональность соотношений по величине с реальными объектами, при этом, обязательным является выделение ближнего, среднего, дальнего планов и чёткая перспектива. С целью исключения избыточности деталей, затрудняющей опознание окружающих объектов, ограничивается информационная ёмкость изображений и сюжетных ситуаций, исключаются мелкие малозначимые детали. Предметы, которые часто используются детьми, располагаются на уровне глаз ребенка. Предлагаемые изображения для рассматривания должны иметь чёткий чёрный контур, высокий контраст (от 60 до 100%), хроматические насыщенные цвета, которые формируют цветовой спектр. Для создания зрительного восприятия объёмности изображений, следует подчеркнуть их размером, усилением контура, прямым контрастом: черное, красное, оранжевое на белом. Использование специальной наглядности более крупной для фронтальной работы до 15–20 см, дифференцированной индивидуальной 1–5 см.

При оформлении групповых комнат, рекомендуется учитывать возможность размещения на учебной доске жалюзи для работы по восстановлению бинокулярного зрения (рассматривание заслоненных изображений), а также зрительных ориентиров и тренажёров: схем Базарного, различных лабиринтов для развития прослеживающей функции глаз. Во время проведения непосредственной образовательной деятельности (ННОД) ребёнок не должен получать зрительного утомления. Поэтому длительность непрерывной зрительной нагрузки, особенно на близком расстоянии, не должна превышать 5–7 минут. В перерывах для отдыха проводится зрительная гимнастика (Э.С. Аветисова, В.Ф. Базарного, С.С. Савватеевой) или специальные упражнения для глаз, способствующие уменьшению напряжения аккомодации, снятию мышечного напряжения, активизации кровоснабжения, укреплению глазных мышц [1].

Для повышения мотивационной заинтересованности и активности детей, их рассаживают в зависимости от показателей остроты зрения. Принцип следующий: детей с очень низкой остротой зрения – 0,4 и ниже, сажают на первый ряд, второй ряд занимают дети с остротой зрения от 0,4 до 0,6 и, наконец, на третий ряд и далее детей с хорошей остротой зрения (0,6–1,0). При окклюзии (заклейке) ребенок с амблиопией и косоглазием попадает в положение слабовидящего, поэтому за основу берется показание остроты зрения амблиопичного глаза. Если у ребенка окклюзия левого глаза, то его сажают справа от педагога, если у ребенка окклюзия правого глаза, то слева от педагога, детей с расходящимся косоглазием размещают по центру в 2–3 ряд.

Для детей со сходящимся косоглазием обязательна работа на подставке, чтобы ограничивать зрительную работу на горизонтальной плоскости. И, наоборот, для детей с расходящимся косоглазием – зрительная работа показана только на горизонтальной плоскости. Для детей с гиперметропией (дальнозоркостью) необходимо ограничение зрительной нагрузки на дальнем расстоянии, полезно чередование зрительной работы вдали и вблизи. Для детей с миопией (близорукостью) необходимо ограничение зрительной нагрузки на близком расстоянии, использование подставки для книг, чтобы исключить

сильный наклон головы, затрудняющий шейный кровоток. С точки зрения Л.И. Солнцевой [5], для лучшей организации образовательных ситуаций и эффективной коррекционно-восстановительной работы, детей с нарушением зрения необходимо дифференцировать по остроте и степени нарушения зрения. Также дифференциацию необходимо включать, учитывая зрительные диагнозы, обращая внимание на возраст детей. Так, например, при амблиопии: использование жёлтого, красного, чёрного фона, черного контура изображений; при астигматизме: выделение контуров и рабочей поверхности; при миопии и сходящемся косоглазии: работа на подставках, на мольберте.

Следовательно, предметно-пространственная организация среды опирается на дефектологические принципы учета индивидуальных и возрастных особенностей детей с нарушением зрения в коррекционно-педагогическом процессе, соотношения первичного нарушения и вторичных отклонений в развитии каждого ребенка с нарушением зрения, раннего начала коррекционно-педагогического воздействия, комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности, тифлотехнических средств и оптической коррекции для максимального повышения функциональных возможностей нарушенного зрения.

Известно, что успех работы с детьми, имеющими ограниченные возможности в развитии, во многом определяется уровнем подготовки специалистов. В связи с этим, нельзя не затронуть вопрос о содержании педагогического партнерства и взаимодействия, как слаженной системы и взаимосвязанного процесса координации действий всех специалистов образовательной организации и семьи для реализации общетеоретических, психолого-педагогических, организационных и тактико-методических принципов формирования жизненных компетенций у дошкольников с ОВЗ (в нашем случае с детьми с нарушениями зрения). Целевое назначение – способствовать личностному развитию воспитанников, обеспечить им равные стартовые возможности при поступлении в школу [2].

Чтобы осуществлять тесное сотрудничество, взаимосвязанную деятельность и преемственность всех специалистов, учитывая личностный и дифференцированный подход и исходя из своеобразия психофизического развития детей с нарушением зрения, создаются коррекционные зоны (уголки), обеспечивающие доступность и результативность освоения образовательного пространства. Они помогают обогатить эмоционально-практическое взаимодействие со сверстниками и взрослыми, объединить ребят в активную познавательную деятельность, стимулировать инициативность, любознательность, самостоятельность. Коррекционные зоны органично вписываются в центры развития, рекомендованные ФГОС ДО. Так, например, игровой центр, литературный, спортивный, центр познания и творчества. Центры развития включают игры и пособия по развитию зрительного восприятия, пространственной и социально-бытовой ориентировки, осязания и мелкой моторики.

Необходимо подчеркнуть необходимость создания сенсорной комнаты или «комнаты релаксации» для работы с детьми с нарушением зрения по развитию

сенсорной системы, коррекции зрения, улучшения их психического и физического здоровья. На наш взгляд, пребывание ребенка в сенсорной комнате способствует: улучшению эмоционального состояния; снижению беспокойства и агрессивности; снятию нервного напряжения и тревожности; активизации мозговой деятельности; ускорению восстановительных процессов после перенесенных заболеваний, необходимых операций на глазах. Оснащение сенсорной комнаты должно содержать множество различного рода стимуляторов, воздействие которых направлено на органы зрения, слуха, обоняния, осязания, на вестибулярные рецепторы. Специальное оборудование предназначено, как для достижения тонизирующего и стимулирующего эффекта, так и для успокаивающего и расслабляющего действия:

- световая пузырьковая колонна, способствует развитию зрительного восприятия, цветовосприятия, активизации внимания, релаксации в процессе представления образов. Зеркала, размещенные за колонной, усиливают эффект зрительной, тактильной и слуховой стимуляции. Колонна мягко меняет цвет по всей высоте распространения пузырьков, а прикасаясь рукой можно почувствовать мягкую вибрацию пузырьков в колонне;
- панно «Звездное небо», предназначено для коррекции психоэмоционального состояния и тренировки глазодвигательного аппарата;
- пуфики-кресла с гранулами различной величины оказывают мягкое приятное воздействие, способствуют лучшему расслаблению за счет легкого точечного массажа, используются для проведения релаксационных упражнений, которые проводятся в положении сидя или лежа, позволяя достичь полного отдыха;
- тактильно-кинестетическая панель представляет собой щит с закрепленными на нем тактильными модулями, выполненными из различных материалов, и способствует формированию сенсорных эталонов у детей, развитию осязательных навыков, зрительно-моторной координации и чувствительности кончиков пальцев рук;
- панно «Бесконечность» используется как тренажер развития глубинного зрения. После включения, за счет загорающихся внутри стекла лампочек, создает эффект светящегося тоннеля, уходящего в бесконечность. Используется для зрительной стимуляции, позволяет развивать пространственное восприятие;
- световой стол для песочной терапии, сухой бассейн, подборка игр на развитие мелкой моторик рук.

Таким образом, Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (пункт 3.3.4), определено, что созданная для детей с нарушением зрения развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной, способствовать развитию личности ребенка с нарушением зрения, а главное, его дальнейшей успешной социализации и абилитации.

Библиографический список:

1. Одиноква Н.А. Развитие зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с ограниченными зрительными возможностями: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – 159 с.
2. Одиноква Н.А. Педагогическое взаимодействие и сотрудничество специалистов в системе инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями// Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: ФГБОУ ВО «ОГПУ», 2017. – С. 181–185.
3. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. – М.: Город, 1998. – 262 с.
4. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.3049-13. [Э/р]. – Режим доступа: <http://files.stroyinf.ru/Data2/1/4293780/4293780935.htm>
5. Солнцева Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения// Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 9–15.
6. Тур А.Ф. Пропедевтика детских болезней. – М.: Медицина, 1967. – 492 с.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СО ЗРИТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Одинокова Наталья Александровна.

Россия, Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», доцент, odinokova2008@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается одна из наиболее актуальных проблем – роль и значение овладения навыками пространственного ориентирования детьми со зрительной патологией. Обоснована важность и необходимость наиболее раннего включения детей в специальную целенаправленную коррекционную деятельность по предупреждению трудностей пространственного ориентирования.

Ключевые слова: пространственное ориентирование, нарушение зрения.

PREVENTION OF DIFFICULTIES OF SPATIAL ORIENTATION IN CHILDREN WITH VISUAL DISORDERS

Odinokova Natalya Aleksandrovna.

Russia, Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University, associate professor, odinokova2008@mail.ru.

Annotation. The article discusses one of the most pressing problems - the role and importance of mastering the skills of spatial orientation in children with visual pathology. The importance and necessity of the earliest inclusion of children in special purposeful remedial activities to prevent difficulties of spatial orientation is grounded.

Key words: spatial orientation, visual impairment.

Специалисты в области дошкольного воспитания И.К. Боровская [1], Л.А. Дружинина [3], Е.Н. Подколзина [6] утверждают, что эффективность овладения пространством связана с необходимостью как можно более раннего включения детей в процесс обучения, что в дальнейшем позволит снять фобию (страх) пространства у детей в сензитивный период их развития. Особенно это характерно для детей со зрительными нарушениями. Многие согласятся с мнением исследователей, что ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека. Большинство ученых считают, что ориентироваться в окружающем пространстве – это значит уметь определять форму и величину пространства, форму и величину предметов его наполняющих, их пространственное размещение, а также свое положение относительно каждого из них.

Многочисленные исследования доказывают, что гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве. Неумение ориентироваться в пространстве является одной из

причин, определяющих низкий уровень социальной адаптации ребенка с нарушением зрения, ограничение его мобильности и контакта с окружающим миром. Поэтому овладение навыками самостоятельной ориентировки в пространстве детьми со зрительной патологией рассматривается как важное условие формирования полноценной личности, как преодоление их изоляции, а следовательно эффективной социализации.

В генезисе пространственной ориентировки, особенно на начальных этапах ее становления участвуют различные анализаторы: зрительный, слуховой, осязательно-двигательный. Первостепенную, ведущую роль во взаимной их работе играет двигательный, который обеспечивает адекватное восприятие величины предметов, развитие произвольных движений, предметно-практической деятельности. Дальнейшее развитие восприятия пространства тесно связано с речевым развитием ребенка, т.е. развитие ориентировки в пространстве происходит параллельно с развитием словарного запаса ребенка. В то же время, именно ограниченные зрительные возможности качественно изменяют предметно-практическую деятельность, двигательная сфера начинает отставать в развитии, нарушается координация движений, появляется неуверенность в выполнении дозированных движений, снижается их скорость и ловкость, выявляются трудности при выполнении движений по словесной инструкции. Это подтверждает существенные затруднения в формировании представлений о пространстве и ориентировки в нем. Целенаправленная и спланированная система заданий, включающих последовательную и систематическую коррекционную работу по развитию пространственных представлений и способов пространственного ориентирования, позволит сформировать у детей с нарушениями зрения необходимые навыки, которые помогут адаптироваться к окружающей среде [4].

Самые элементарные формы ориентировки в пространстве формируются уже в младенческом возрасте, они основываются на сложных оптико-вестибулярных и кинестетических связях первой сигнальной системы. Многочисленные исследования доказывают, что ребенок начинает воспринимать пространство в возрасте 4–5 недель, как только начинает фиксировать глазами предмет на расстоянии 1–1,5 м, а к двум-четырем месяцам перемещать взор и следить за движущимися предметами. В дальнейшем идет формирование дифференцированных движений головы, корпуса тела, изменяется само положение ребенка в пространстве. Именно слово, которое наполняется конкретным содержанием, становится раздражителем, «замыкающим временные связи между первой и второй сигнальными системами» [7]. Первый год жизни ребенка является очень важным, так как именно в этом период идет освоение «близкого» пространства, при выполнении различной предметной деятельности возникает восприятие признаков объекта. Как показало исследование М. В. Вовчик-Блакиной, ребенок ориентируется в направлениях вперед-назад, вверх-вниз, вправо-влево, либо двигаясь в ту или иную сторону, либо изменяя соответствующим образом положение корпуса, головы, рук и контролируя эти движения зрением [2]. На втором году жизни в пространственную ориентировку включается слово. Ребенок усваивает самые простейшие представления: слева,

справа, сверху, внизу, в центре, над, под, между, по часовой стрелке, против часовой стрелки, в том же направлении, в противоположном направлении. Называние педагогом пространственных отношений позволяет ребенку освоить их достаточно быстро. Психолого-педагогические исследования показывают, что пространственные различия возникают очень рано, однако являются более сложным процессом, чем различие качеств предметов.

Восприятием детей 3–4 лет управляет и руководит только взрослый. В ходе выполнения разных видов деятельности при соответствующем педагогическом руководстве дошкольники учатся наблюдать, рассматривать, обследовать объекты, выделяя разные их стороны. Обследование предметов подразумевает строгую закономерность и последовательность действий ребенка. Первоначально предмет воспринимается в целом. Затем вычленяются его главные части и определяются их свойства (форма, величина и пр.). На следующем этапе выделяются пространственные взаимоотношения частей относительно друг друга (выше, ниже, справа, слева). В дальнейшем вычленении более мелких деталей устанавливается их пространственное расположение по отношению к их основным частям. Завершается обследование повторным целостным восприятием предмета. Отмечено, что даже при наличии зрения осязание в ручных операциях выступает как их ближайший регулятор, обеспечивая непрерывность контроля над предметно-практическими действиями. В рамках сложившегося зрительного поля деятельности у детей с нарушениями зрения начинает формироваться предметность и сигнальность слухового восприятия, более быстрыми темпами осуществляется связь произносимого взрослым слова с предметом, происходит быстрое накопление пассивного словаря, расширение понимания обращенной к нему речи [5]. Кроме того, ребенок знакомится с предметным миром не только на основе зрительного и осязательного восприятия реальных предметов, находящихся вблизи и на дальнем расстоянии, но и через изображения их в игрушках, в картинках.

В структуре пространственных представлений Ф.Н. Шемякин [7] выделяет четыре основных уровня: 1. Пространственные представления о собственном теле. 2. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу). 3. Вербализация пространственных представлений. 4. Лингвистические представления (пространство языка). Таким образом, в основе выделения уровней в структуре пространственных представлений лежит последовательность овладения ребенком пространственными представлениями. Развитие пространственных представлений подчиняется одному из главных законов развития – закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем – о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом (структурно-топологические представления).

В процессе обследования у детей изучается понимание и употребление предлогов; ориентировка в «схеме собственного тела»; ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего напротив; ориентировка на листе бумаги. Методика

обследования включает использование тематических игрушек, картинок с изображением предметов в разных углах листа; рисунков кистей рук и ступней ног; листов в клетку, разноцветных прямоугольников из бумаги, рисунка дерева, животных вокруг него. На основе выявленных особенностей и трудностей развития представлений у детей с недоразвитием или нарушением функций двигательного аппарата глаза при неполноценном зрении разрабатывается содержание коррекционно-педагогических приемов и способов повышения эффективности формирования знаний и навыков у детей данной категории, учитывая возрастные, индивидуальные и специфические особенности развития. Важно вводить в работу разнообразные виды деятельности, все задания должны даваться в зависимости от подготовленности детей к восприятию вида задания.

Ниже в таблице 1 представлены примерные этапы деятельности, тематическая направленность занятий, основные цели, которые могут учитывать педагоги, а также родители при подготовке ребенка раннего и младшего дошкольного возраста в процессе формирования навыков пространственного ориентирования.

Таблица 1

Этапы деятельности, тематическая направленность занятий, основные цели, которые могут учитывать педагоги, а также родители при подготовке ребенка раннего и младшего дошкольного возраста в процессе формирования навыков пространственного ориентирования

Темы занятий	Цели
Формирование представлений о собственном теле, ориентировка на нем	
«Мальчишки и девчонки» «Мое лицо» «Наше тело»	Формировать представление о собственном теле, активизировать в речи пространственные термины, (выше, ниже, впереди, сзади, над, под, справа, слева).
Ориентировка «от себя» на поверхности листа. Использование тактильных ощущений	
«Выбираем платок» «Магазин игрушек»	Активизировать зрительно-пространственные навыки ориентировки на листе бумаге, повышать произвольность и точность зрительной ориентировки в пространстве, развивать координацию «глаз-рука», упражнять в ориентировке от себя.
Определение пространственного расположения предметов с точкой отсчета «от себя»	
«Письмо от бабушки» «Наша новая квартира» «День рождение»	Учить определять пространственное расположение предметов с точкой отсчета от себя, ориентироваться с помощью тактильных ощущений (дальше, ближе, справа, слева).

Темы занятий	Цели
Расположение и нахождение предметов в названных направлениях окружающего пространства от «себя». Ориентировка на звук	
«Идем в театр» «Покажи сказку» «Кто где живет»	Учить располагать и находить предметы в названных направлениях, передвигаться в заданном направлении, ориентироваться на звуковые сигналы.
Передвижение в названном направлении с использованием зрительных, тактильных, слуховых ощущений	
«Играем с Незнайкой» «Буратино приглашает в гости»	Учить передвижению в заданном направлении, понимать и выполнять действия в соответствии с инструкциями, контролировать свои действия, закреплять понятия «раньше», «позже».
Ориентировка в группе	
«Прятки» «Найди и опиши»	Учить ориентироваться в групповой комнате, развивать зрительно-двигательную ориентировку, быстроту и точность тактильных ощущений.
Ориентировка в помещениях детского сада (с использованием сохранных анализаторов)	
«Экскурсия» «Будь внимательным»	Учить ориентироваться в здании детского сада, развивать зрительно-двигательную ориентировку, понимать словесную инструкции.
Ориентировка на участке	
«Где спрятался мишка» «Найди куклу»	Учить ориентироваться на участке, развивать зрительно-двигательную координацию движений, словесно обозначать пространственное направление.
Развитие пространственного представления на улице	
«План участка» «Посадим цветы» «Приходите в гости»	Развивать пространственные представления на открытом пространстве.
Развитие пространственных представлений при изображении направления движения	
«Перевозка грузов» «Едем в цирк» «Путешествие по территории детского сада»	Развивать пространственные представления при направлении движения.

Библиографический список:

1. Боровская И.К., Ковалец И.В. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития. – М.: Владос, 2004. – 34 с.
2. Вовчик-Блакитная М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте. – М.: Просвещение, 2011. – 216 с.

3. Дружинина Л.А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения: Методические рекомендации. – Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008. – 206 с.
4. Одиноква Н.А. Использование подвижных игр в развитии ориентировки в пространстве детей дошкольного возраста с нарушением зрения// Подготовка педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями в детских оздоровительных лагерях Новосибирской области/ Под ред. А.Н. Никульникова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 31–36.
5. Одиноква Н.А. Условия развития слухового восприятия детей, имеющих ограниченные зрительные возможности// Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара (г.Новосибирск, 7-8 апреля 2016г.) под ред. Г.С. Чесноковой, Е.В. Ушаковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 175–178.
6. Подколзина Е.Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 176 с.
7. Шемякин Ф.Н. Некоторые актуальные проблемы исследования пространственных восприятий и представлений // Восприятие пространства и времени. – Л.: Наука, 1969. – 136 с.

ФЕНОМЕН ОДАРЕННОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЧТЕНИИ

Павлова Татьяна Леонидовна.

Россия, г. Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», канд. пед. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФП, pavlova.tatjana.leo@gmail.com.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению исторического и современного понимания феномена одаренности. Также в ней обозначены некоторые дискуссионные вопросы понимания концептуальных подходов в контексте проблемы.

Ключевые слова: феномен, одаренность, талант, интеллект, способности, креативность.

PHENOMENON OF GIFT IN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL READING

Pavlova Tatyana Leonidovna.

Russia, Novosibirsk, FSBEI of HE "Novosibirsk State Pedagogical University", Ph.D. ped. Sciences, Professor, Department of Practical and Special Psychology, pavlova.tatjana.leo@gmail.com.

Abstract. The article is devoted to the consideration of the historical and modern understanding of giftedness phenomenon. It also highlights some of the controversial issues of understanding conceptual approaches in the of the problem's context.

Key words: phenomenon, cleverness, talent, intellect, abilities, creativity.

В современной действительности проблема одаренности звучит как стратегически насущный ресурс прогресса общества и развития государства в быстро изменяющемся мире. Причем, общество в целом и образование, в частности волнует «стирание» одаренности детей по мере их взросления. Новое время задает ориентир переосмысления концептуальной и содержательной составляющей этого феномена. Бытовавшее совсем недавно утверждение, что лишь незначительная часть детей обладают высокими способностями и ярко выраженной одаренностью опровергается сегодня реальными фактами ярких достижений детства в различных направлениях. Именно это обстоятельство определяет необходимость обсуждения проблемы, как на концептуальном, так и на психодиагностическом уровнях.

На протяжении не одного столетия человечество волновали проблемы отличительных характеристик людей, выразившихся в их разных возможностях и достижениях, и причины их проявлений. От понимания одаренности как божественного «дара» или «продукта» хорошо организованной среды и

воспитания – до признания лишь единственного фактора – врожденных особенностей человека, его наследственности.

Истоки понимания такого явления как одаренность мы находим в библейской притче «О трех рабах», получивших от хозяина по «таланту» («talanton», с греческого – крупная весовая монета) и по-разному распорядившихся ими. Один закопал свой «талант» в землю, чтобы не потерять монету до приезда хозяина, другой – разменял его в развлечениях и лишь третий приумножил его, интенсивно трудясь. Со временем слово «талант» из Ветхого Завета вошло в разговорную речь в переносном смысле этого слова как божий дар, творение нового, благодаря высоким способностям.

Само явление уникальных способностей человека имеет тысячелетнюю историю, а термин «одаренность» введен в научный оборот только в начале XX века американским психологом Г. Уипплом относительно учащихся со «сверхнормальными способностями». При этом одаренность понималась исключительно в контексте интеллектуальных способностей детей. Лишь спустя десятилетия в 30-е годы этот феномен стал пониматься относительно ярких способностей человека в любых видах деятельности. На протяжении XX века и начала нового тысячелетия происходит расширение границ смыслового поля одаренности. Множество теорий и концепций, моделей, представленных зарубежными и российскими учеными, создают дискуссионную ситуацию в отношении понимания самого феномена одаренности, её природы и предпосылках (Рензулли Дж., Торренс Е.П., Богоявленская Д.Б., Дружинин В.Н., Ильин Е.П., Ларионова Л.И., Лейтес Н.С., Панов В.И., Савенков А.И., Тихомирова Т.Н., Ушаков Д.В., Холодная М.А. и др.).

При анализе различных концепций одаренности и творчества, разнообразия представлений разработчиков проблемы, общим для всех выступает понимание одаренности как психического явления. По мнению А.И. Савенкова, наиболее сходными для большинства ученых характеристиками одаренности сегодня выступают «уровни интеллекта, креативности и личностных характеристик» [1, с. 66–67].

Без сомнения, группа ученых, разработавших Рабочую концепцию одаренности, в самом названии определили некую «незавершенность» в рассмотрении данной проблематики. Мысль современных психологов о том, что «каждые 10 лет меняются дети: они не лучше и не хуже предыдущих, они просто другие» стала крылатой. Именно это название концепции определяет продолжение концептуального понимания одаренности в будущем. Таким образом, мы можем смело говорить о развивающейся одаренности.

В рамках названной концепции одаренность рассматривается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [2].

Читая дневниковые записи или автобиографические зарисовки знаменитых людей, подаривших миру открытия в науке или искусстве, обращаешь внимание на тот факт, что все они, достигая высоких результатов, жили и действовали, придавая окружающему миру индивидуальные черты и своеобразный ритм

деятельности. Именно у одаренных детей наблюдается свой индивидуальный ритм деятельности.

Одаренность и сегодня рассматривается в двух ракурсах: божий дар или испытание. Причем, мы наблюдаем яркие проявления специальной одаренности у детей с тяжелыми патологиями в развитии. В музыкальном мире сегодня звучит имя 17 летнего украинского пианиста Миколы Мирошниченко, родившегося с двусторонним инсультом и тяжелым генетическим заболеванием мышечной и нервной системы, что предполагало слабоумие, неспособность к обучению и постепенное угасание мышечных функций организма. Мальчик, не способный понять и выучить таблицу умножения, практически не двигаясь, не имея возможности держать в руках какой либо предмет, сегодня играет сложнейшие музыкальные произведения, побеждая на международных музыкальных конкурсах, а скорость движения его пальцев в секунду составляет 20 нот. Блестяще владея 12-ю музыкальными инструментами, этот юноша не получил специализированного длительного музыкального образования. Все достижения Миколы Мирошниченко – результат длительного и постоянного родительского сопровождения: от поиска продуктивных физических упражнений, использования музыкальных инструментов вначале во имя развития двигательной сферы ребенка и запуска волевых процессов, и других сфер психики. От родительского мотива поиска технологий и техник спасения ребенка к процессу выявления и развития музыкальной одаренности. Таким образом, создание развивающей среды, творческого типа, помогли снять психологические барьеры в индивидуальном развитии личности Миколы Мирошниченко как в телесном, эмоциональном, духовно-нравственном, так и в контексте выявления и развития специальной (музыкальной и исполнительской) одаренности. В рамках рассмотрения динамической теории одаренности психолог Ю.Д. Бабаева обращает внимание на тот факт, что сегодня отсутствует «единая теоретическая база» по психологии одаренности, которая бы фиксировала сходные признаки и характеристики жизни и деятельности девиантных и одаренных детей [3, с. 91]. Критическое отношение определенной части теоретиков и практиков к самому факту признания «одаренности у всех», в том числе отстающих в умственном развитии людей является дискуссионной.

Обращаясь к феномену одаренности, следует обозначить ряд характерных особенностей детей. К ним можно отнести высокую познавательную активность, устойчивую мотивацию, продуктивность, выраженные творческие способности и креативность, способность удивляться и задавать вопросы себе и другим, «опережающее освоение сложных культурных форм мышления и деятельности» (Н.С. Лейтес).

Библиографический список:

1. Савенков А.И. Концептуальная модель детской одаренности и ее проекция на социально-педагогическую практику.//Психология одаренности и творчества: монография/Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. - М.; СПб.: Нестор-История,2017. - 288 с.

2. Рабочая концепция одаренности /Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова и др. - М.: Мин. обр. РФ,2003. – 95 с.
3. Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности: основные положения и их эмпирическая верификация.//Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 87–101.
4. Хромова Т.В., Панов В.И., Котякина С.Н. и др. Одаренные дети: опыт преодоления критических ситуаций: кол. моногр. / Под ред. В.И. Панова, Т.В. Хромовой. Астана: РНПЦ «Дарын», 2009.
5. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры / А.И.Савенков.-2-ое изд., испр. и доп.-М.: Издательство Юрайт, 2018. – 440 с.

**МОТИВАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ РЕБЕНКА:
ОТ РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ К СОЗДАНИЮ
САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В
БИСЕРОПЛЕТЕНИИ**

Писарева Елена Александровна.

г. Новосибирск, муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования города Новосибирска «Центр дополнительного образования «Алые паруса», педагог дополнительного образования, elena_pshenichni@mail.ru.

Аннотация: Одной из наиболее перспективных и продуктивных областей развития детской одаренности является дополнительное образование художественной направленности, дающее возможность полноценного раскрытия творческих способностей детей всех возрастов. Раскрытие творческих способностей невозможно без формирования и активизации творческой инициативы ребенка как предтечи самоопределения личного, жизненного и профессионального на основе комплекса педагогических посылов. Автор статьи, анализируя личный педагогический опыт, предлагает комплекс шагов по развитию одаренности и творческой инициативы современного ребенка средствами бисероплетения, включающий комплект авторских учебно-дидактических пособий.

Ключевые слова: творческая инициатива, детская одаренность, проектная деятельность.

**MOTIVATION OF CREATIVE INITIATIVE OF A CHILD:
FROM SOLUTION OF DESIGN PROBLEMS TO CREATION OF
INDEPENDENT COMPLEX CREATIVE PROJECTS IN BENDING**

Elena Alexandrovna Pisareva.

Novosibirsk, Municipal Budgetary Institution of Supplementary Education, Novosibirsk "Center for additional education" "Scarlet Sails", Teacher of additional education, elena_pshenichni@mail.ru.

Abstract. One of the most promising and productive areas of children's giftedness development is an additional artistic education, which makes it possible to fully develop the creative abilities of children. In our opinion, the disclosure of creative abilities is impossible without the formation and activation of a child creative initiative as a forerunner of personal, life and professional self-determination based on a complex of pedagogical messages. The author of the article, analyzing personal pedagogical experience, offers a set of steps for a modern child's talent and creative initiative development by means of beadwork, including a set of copyright teaching and didactic manuals.

Key words: creative initiative, children's talent, project activities.

«Чтобы иметь основание для творчества, нужно, чтобы сама жизнь ваша была содержательна» – писал Г. Ибсен [9].

Согласно Указу Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [7] одним из приоритетных направлений сегодня является формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, основанной на принципах справедливости, всеобщности направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся.

Одной из наиболее перспективных и продуктивных областей развития детской одаренности является дополнительное образование художественной направленности, дающее возможность полноценного раскрытия творческих способностей детей всех возрастов. На наш взгляд раскрытие творческих способностей невозможно без формирования и активизации творческой инициативы ребенка как предтечи самоопределения личного, жизненного и профессионального на основе комплекса педагогических посылов.

Бисероплетение, как отдельный предмет дополнительного образования, не имеет стандартных, детально проработанных программ и дидактических комплексов и материалов. В процессе апробации тем по изучению приемов и методов бисероплетения автором была разработана дополнительная общеобразовательная программа под названием «Ожившее ремесло». Программа имеет художественную направленность и является определённой ступенью в изучении такого вида декоративно-прикладного искусства, как бисероплетение. При этом с целью актуализации данного вида деятельности для детей и подростков, программа строится на стыке народных традиционных промыслов и реалий современности, позволяющих сделать изделия из бисера предметами современного дизайна. Данная программа предусматривает непосредственное обучение навыкам работы с бисером, стеклярусом, пайетками, бусами и т.д. В итоге мы стремимся к созданию бисерных композиций, способствующих освоению детьми навыков интерьерного дизайна.

Реализация программы в течение 15 лет позволила усовершенствовать систему преподавания предмета, в основе которой развитие творческой инициативы ребенка. Так, в ходе работы с учащимися на начальном этапе были разработаны технологические карты, это позволило более качественно подать материал, обеспечить его лучшее усвоение, более понятно представить алгоритмы действий.

Технологические карты, в которых есть схема изделия, его образец, или часть изделия, позволяют охватить и удержать внимание на выполнении даже трудоемких изделий большего количества детей, присутствующих на занятии одновременно. Каждая карта разработана с учётом не только развития интереса учащегося, но и возможностей индивидуально-личного усвоения материала. На сегодняшний день технологические карты не потеряли своей актуальности, но не дают толчка к дальнейшему росту познавательной активности ребенка и, как следствие, полноценного раскрытия творческих способностей и предпосылок для формирования творческой инициативы учащихся.

Для решения данной задачи было принято решение о включении в образовательный процесс технологий создания творческих проектов и, как итог, развития проектной деятельности учащихся. Данная технология была применена автором задолго до внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней [8].

В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе стало использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Однако полноценная проектная деятельность, которая возможна только в условиях основной или старшей школы, не соответствует возрастным возможностям младших школьников, для которых была разработана программа первой ступени обучения бисероплетению. Переносить способы работы из основной школы в начальную, не подготовив для этого необходимую почву, неэффективно и, как правило, вредно. Прообразом проектной деятельности основной школы для младших школьников могут стать проектные задачи.

Автором был разработан специальный образовательно-методический комплекс для решения творческих задач с дальнейшим переходом к созданию самостоятельных комплексных творческих проектов.

Для большей заинтересованности учащихся в достижении своих целей были сформулированы 8 тематических проектов по бисероплетению, что одновременно обновило содержание программы:

1. «Украшаем интерьер».
2. «Аксессуары в моём гардеробе»
3. «Подарок своими руками».
4. «Цветы в интерьере».
5. «Дизайн одежды».
6. «Деревья планеты».
7. «Причудливость форм».
8. «Ожерелье, колье и браслеты».

В каждом творческом проекте участвуют дети любого года обучения (с учётом степени освоения техник бисероплетения). Первоначально для методико-дидактического совершенствования деятельности по дополнительной общеобразовательной программе были модернизированы технологические карты и изменено название на информационно-технологические. Информационная составляющая учебно-дидактического обеспечения представляет собой пример тщательно отобранного содержания и продуманной подачи информации.

Содержательная структура учебно-дидактического пособия каждого проекта включает в себя:

1. Фотографии к теме творческого проекта.
2. Познавательную информацию по теме.
3. Краткую характеристику изделия.
4. Таблицу, включающую фото с описанием поэтапных технологических действий изготовления изделия.
5. Фото готовых образцов.
6. Список необходимых материалов.
7. Диагностическую таблицу самооценки.

Используются информационно-технологические карты в логике следующего алгоритмизированного действия:

1. При введении в тему занятия используются фотографии изделия как наглядный материал. Текст используется для составления опорного конспекта, заполнения таблиц – характеристик изделия в рабочих тетрадях, в дальнейшем – дневниках проекта.
2. Познавательная составляющая включает в себя интересную новую оригинальную информацию по теме изделия.
3. При изготовлении изделия используется технологическая карта последовательности выполнения работы.
4. В диагностической таблице самооценки учащийся самостоятельно анализирует приобретённые предметные знания, умения, навыки с помощью символических значков.

На основании разработанных тем проектов и для их полной реализации были созданы дневники проектов.

Так как на начальном этапе все действия по реализации проекта идут под контролем и руководством педагога, в дневниках представлен набор заданий, составляющих систему последовательных действий, которые стимулируют учащихся к использованию творческого подхода при создании своей работы. Например, на 1 году выполняется творческий проект «Генеалогическое древо», при выполнении которого ребенок ведет поисковую работу, выясняет исторические факты своей семьи, учится работать в команде, находит нужную информацию, учится договариваться. Наряду с этим, проявляет и реализует свои дизайнерские способности при оформлении итоговой работы. Заполняя дневник проекта, учащиеся анализируют свои предпочтения, выбирают техники выполнения и их сочетания. В дальнейшем идет усложнение проектных задач с постепенным введением нескольких технологий в одной работе.

Двухлетняя опытно-поисковая работа с информационно-технологическими картами нового образца показала, что в процессе выполнения творческих проектов у учащихся быстрее формируется общее представление о выбранном ими изделии. Одновременно происходит рост интереса к выполнению работ в рамках творческого проекта, так как предлагаемые информационно-технологические карты дают наглядное представление о конечном результате их деятельности по созданию бисерного изделия. А это, в свою очередь, способствует созданию более благоприятных мотивационных условий по его реализации.

Педагогическое наблюдение позволило сделать выводы о том, что разнообразие предлагаемых карт создает у учащихся ситуацию выбора, когда каждый, оценивая свои возможности и знание предмета, выбирает себе изделие для изготовления по общей теме. Одновременно с этим происходит самооценка учащимися своей работы, которая оформляется ими в предлагаемой таблице на последней странице информационно-технологической карты. Этот методический приём в свою очередь позволяет педагогу более точно оценить достигнутое качество усвоения учебного материала и всего изучаемого предмета в целом. А для ребенка создает условия для формирования творческой инициативы, исходя из индивидуально-личного познавательного интереса и творческих способностей.

В процессе обучения детей работе с печатным материалом у них развиваются навыки конспектирования. Это помогает в дальнейшем проявлять большую самостоятельность при нахождении дополнительной информации из любых источников. И, как следствие, способствует формированию творческого подхода при подборе материалов для изготовления бисерного изделия, стремления расширять свой кругозор в части материаловедения предмета.

В каждом творческом проекте участвуют дети любого года обучения всех ступеней представленной программы (с учётом степени освоения техник бисероплетения). Каждый проект реализуется в течение учебного года в разной степени востребованности, но самым популярным является проект «Деревья планеты».

В большинстве своём проекты из бисера детьми выполняются индивидуально, что в конечном итоге подталкивает ребенка к разработке самостоятельных комплексных творческих проектов.

Самостоятельные комплексные творческие проекты представляют собой сочетание разнообразных видов декоративно-прикладного творчества, основным из которых является бисероплетение. Учащиеся создают композицию, добавляя к изделию из бисероплетения творческие работы как свои, так и других учащихся. При этом при поддержке педагога четко разрабатывается алгоритм выполнения проекта, распределяются ответственности сторон, подбираются материалы и оговариваются сроки выполнения. Основным является создание интерьерной составляющей проекта.

Подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью сделать вывод о том, что учебно-дидактические пособия проектов создают возможность развития полноценной проектной деятельности учащихся, через которую развивается детская одаренность на основе активизации познавательного интереса и творческой инициативы. Информационно-технологические карты с познавательной составляющей в сегодняшнем огромном мире информации с легким доступом к ней и самостоятельные комплексные творческие проекты позволяют воздействовать на интересы учащихся и формировать у них метапредметные универсальные учебные действия. Таким образом, происходит формирование интереса и творческой инициативы как сознательно обретенного свойства личности.

Библиографический список:

1. Джеральд И. Ниренберг. Искусство творческого мышления. – М.: Попурри, 1996. – 236 с.
2. Джон Кехо, Нэнси Фишер. Сила разума для детей. – М.: Глобус, 2004. – 176 с.
3. Дусавицкий А.К, Кондратюк Е.М., Толмачева И.Н., Шилкунова З.И. Урок в развивающем обучении. – М.: Вита, 2008. – 67 с.
4. Иванченко В.Н. Занятия в системе дополнительного образования детей. – М.: Учитель, 2007. – 128 с.
5. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 106 с.

6. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников. – М. Просвещение, 2011. – 192 с.
7. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». – 2018. – 18 с. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 08.12.2018).
8. Федеральные государственные образовательные стандарты. – 2016. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 08.12.2018).
9. Цитаты известных людей, афоризмы. Генрик Ибсен. – 9 с. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cityty.info/man/genrik-ibsen> (дата обращения: 08.12.2018).

ПРОДУКТИВНЫЙ ОПЫТ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Скуратовская Наталья Александровна.

Новосибирск, Региональный модельный центр дополнительного образования детей Государственного автономного учреждения дополнительного образования детей Новосибирской области «Областной центр развития творчества детей и юношества», руководитель, sna@donso.su.

Аннотация. В статье исследуется проблема формирования продуктивного опыта школьников. Рассматриваются подходы к определению сущности понятий «опыт» и «продуктивный опыт». Выделяются структурные компоненты продуктивного опыта и условия его формирования. Рассматриваются такие виды опыта как социальный, исторический, опыт творческой деятельности. Обосновывается что информационные и коммуникационные технологии, являясь современной образовательной технологией, способствуют эффективному формированию продуктивного опыта школьников.

Ключевые слова: опыт, продуктивный опыт, формирование продуктивного опыта.

PRODUCTIVE EXPERIENCE OF SCHOOL STUDENTS AS A MODERN PEDAGOGICAL PROBLEM

Skuratovskaya Natalya Aleksandrovna.

Novosibirsk, Regional children model center of additional education of the State autonomous institution of children additional education of the Novosibirsk region "Regional Center for the Development of Children's and Youth Creativity", head, sna@donso.su.

Abstract. The article examines the problem of schoolchildren's productive experience formation. The approaches to the concepts' essence of "experience" and "productive experience" definition are considered. The structural components of productive experience and the conditions of its formation are highlighted. Such types of experience as social, historical, experience of creative activity are considered. It is substantiated that information and communication technologies, being a modern educational technology, contribute to the effective formation of the productive experience of schoolchildren.

Key words: experience, productive experience, formation of productive experience.

Формирование продуктивного опыта школьников в современных социально-экономических условиях является обязательным компонентом содержания образования. В соответствии с ФГОС нового поколения успешность

современного человека определяется активной жизненной позицией, способностью самостоятельно решать проблемы, находить нестандартные креативные решения, социальным сотрудничеством, интересом к познанию и постоянным совершенствованием накопленных обществом знаний.

Обозначенная характеристика современного школьника (активность, самостоятельность, инициативность, интерес к познанию) является основой продуктивного опыта человека. Областной центр развития творчества детей и юношества – региональный оператор проектов в области дополнительного образования детей в Новосибирской области. Созданный на базе учреждения региональный модельный центр выполняет функционал в решении задач развития региональных систем дополнительного образования детей. Наша деятельность ориентирована на выполнение региональных и федеральных программ в направлении развития одаренных высокомотивированных детей, организацию их продуктивной деятельности, направленной на развитие региона.

Уточним ключевые понятия «опыт» и «продуктивный опыт». Психолого-педагогические словари определяют «опыт» как один из компонентов структуры личности. Л.Е. Князева [11] определяет опыт личности как сложное многоструктурное образование, которое формируется в процессе жизнедеятельности человека. А.С. Белкин [3] обосновал актуальность жизненного опыта школьника в процессе обмена витагенным опытом. Л.С. Выготский [5] определяет опыт как развитие способностей, формирование личности ребенка через приобщение к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом, в процессе деятельности. Из множества определений следует взаимосвязь «опыта» с понятием «деятельность». Философ И.П. Чорный говорит о трех ступенях развития опыта в процессе деятельности. Следует обратить внимание, что на первой ступени (интериоризации) субъект воспринимает опыт, превращая его постепенно в свое внутреннее достояние. На второй ступени (идентификации) он освоил действительность, однако не настолько, чтобы познавать ее автономно, при этом сам субъект выступает как живая схема деятельности. На заключительном этапе (экстериоризации) субъект в состоянии рефлексировать над опытом как схемой деятельности, а поэтому получает возможность передавать свой опыт другим [25, с. 38].

Отечественные ученые и психологи выделяют различные виды опыта: социальный, личностный (Г.А. Алексеев, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, С.А. Смирнов, Г.И. Щукина, И.С. Якиманская), исторически (В.А. Тихонов), опыт творческой деятельности (В.В. Краевский, Н.М. Пручкина, В.Г. Разумовский, М.Н. Скаткин).

Актуальным в истории вопроса является социальный опыт. По утверждению А.В. Мудрика, «социальный опыт реализуется через организацию быта и жизнедеятельность группы людей (коллектива), организацию их взаимодействия, в том числе через обучение этому взаимодействию [14, с. 63]. На основании чего социальный опыт понимается как интеграция умений, навыков, знаний и способов мышления, норм поведения, ценностных установок, запечатлённых ощущений и переживаний; это опыт взаимодействия с другими людьми.

Под историческим опытом понимают накапливающийся в общественном сознании комплекс представлений о закономерностях социального бытия и общественного развития [22, с. 11]. Интересна точка зрения исследователей, которые рассматривают исторический опыт как процесс актуализации прошлого через переживание и репрезентацию прошлого [21, с. 49].

Общепринятым в отечественном сообществе ученых является определение опыта творческой деятельности как деятельности, способствующей появлению нечто качественного и отличающегося. Мы придерживаемся точки зрения, что опыт творческой деятельности является обязательным компонентом содержания не только общего образования, а в первую очередь дополнительного образования детей (Е.А. Кротова, А.В. Матвеева). В данном случае опыт творческой деятельности действительно призван обеспечить готовность школьника к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Очевидно, что данный компонент содержания предполагает перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, самостоятельное видение проблемы, альтернативы ее решения, комбинирование ранее усвоенных способов в новые [12, с. 312–315].

Анализ разных видов опыта позволил уточнить сущность понятия «опыта». Мы согласны с точкой зрения И.В. Щербаковой, которая считает, что опыт – это не только совокупность, единство знаний, умений и навыков. В своем исследовании мы используем утверждение о том, что «косвенно каждый из ученых подчеркивает продуктивность, эффективность рассматриваемых видов опыта» [26, с. 244]. В разрезе формирования опыта приобретает особую актуальность универсальные компетенции и профессиональные навыки (hard и softskills).

Softskills – (англ. «мягкие» навыки) универсальные компетенции, которые не поддаются количественному измерению. Иногда их называют личными качествами, потому что они зависят от характера человека и приобретаются с личным опытом. Примеры softskills: коммуникабельность, умение работать в команде, креативность, пунктуальность, уравновешенность.

Hardskills – (англ. «жесткие» навыки) профессиональные навыки, которым можно научить и которые можно измерить. Для обучения hardskills необходимо усвоить знания и инструкции. Качество обучения можно проверить с помощью экзамена. Примеры hardskills: набор текста на компьютере, вождение автомобиля, чтение, математика, знание иностранного языка, использование компьютерных программ. Поэтому одним из направлений деятельности Регионального модельного центра является создание образовательно-производственных кластеров по апробации вариативных моделей непрерывного дополнительного образования детей совместно с партнерами, учреждениями образования, культуры, спорта и др. В основе данной деятельности заложен как отечественный опыт, так и зарубежный.

Происхождение продуктивного опыта изучал американский философ, психолог, социолог и педагог Дж. Дьюи, который делал акцент на том, что опыт приобретается посредством обучения, когда ребенок самостоятельно переживает и проживает проблемные ситуации. Исследованием методологического

потенциала участия детей в принятии решений за рубежом занимаются и отечественные ученые.

Проблемы ошибочности представлений взрослых о пассивности детей изучен в работе Т.А. Ромм. Бесспорно, что «участие детей в принятии решений это сложный социально-педагогический феномен, обусловленный социальными, экономическими, культурными особенностями и традициями» и один из элементов формирования опыта человека [20].

Рассматривая проблемы формирования продуктивного опыта в истории педагогики, сошлемся на позицию Н.М. Игониной, отраженной в работе «Генезис взглядов на проблему формирования продуктивного опыта личности» [9, с. 35–39]. Автор отмечает, что «современная наука неоднократно осмысливает понимание опытного знания, его места в структуре воспитания подрастающего поколения». Однако непосредственно понятие «продуктивный опыт» остается без должного внимания, в то время как детальной проработки претерпевают понятия «исторический опыт» и «социальный опыт». По мнению О.Ю. Елькиной [7], понятие «продуктивный опыт» имплицитно включает опыт творческой деятельности, сопоставляя с понятием «продуктивная деятельность» не непосредственно, а косвенно – через понятие «форма творческого и практического освоения». Полагаем, что продуктивный опыт – это форма творческого и практического освоения действительности в процессе проявления субъектом активности, направленной на преобразование самого себя и окружающей среды.

О.Ю. Елькина на основе основных исторических тенденций выделяет 8 ключевых этапов формирования продуктивного опыта в педагогике России в XX веке: допродуктивный, политехнический, проектный, знаниевый, проблемно-поисковый, предпосылочно-развивающий, развивающий, продуктивный [7]. Данный период стал эффективным стартом для развития таких составляющих продуктивного опыта, как активность, самостоятельность, инициативность, интерес к познанию, креативность. По мнению исследователей (А.С. Белкин, Р.У. Богданова, Н.Ф. Голованова и др.) [3, 6, 4] процесс образования и воспитания должен делать акцент на личности ребенка, опираясь на его приобретенный опыт.

Рассмотрим основные характеристики компонентов продуктивного опыта.

Активность в педагогике и психологии характеризуется как важнейшая черта личности, состоящая в способности изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями и проявляющаяся в интенсивной деятельности: в труде, учении, творчестве и т.п. [1; 3; 5; 16, с. 5].

Самостоятельность в Толковом словаре русского языка характеризуется как свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки, помощи; способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность. В педагогике это одна из волевых сфер личности, умение не поддаваться влиянию различных факторов, действовать на основе своих взглядов и побуждений.

Инициативность характеризуется как положительное качество личности, проявляющееся как внутреннее побуждение и способность начать новое дело,

сделать первый шаг, самостоятельно принять решение при возникновении личных или общественных проблем.

Интерес к познанию характеризуется как особый вид интереса в обучении, а точнее интерес к познанию. «Интерес – основной внутренний механизм успешного учения» – К.Д. Ушинский. «Важная особенность познавательного интереса то, что в центре находится такая познавательная задача, которая требует от ученика активной творческой деятельности» – А.З. Рахимов.

Креативность (лат. – творить) характеризуется как качество личности, выражающее степень творчества человека в сфере быта, общения, профессиональной и общественной деятельности. Проявляется оно посредством мышления, чувств и отношений, в разнообразной деятельности.

Опираясь на составляющие продуктивного опыта школьников для диагностики уровня его сформированности, определим критериальный аппарат.

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности продуктивного опыта школьников

Критерии	Показатели
Активность	- способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, - интенсивность деятельности: в труде, учении, творчестве
Самостоятельность	- свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки, помощи; - способность к независимым действиям, суждениям, - обладание инициативой, решительность.
Инициативность	- внутреннее побуждение и способность начать новое дело, сделать первый шаг, - умение самостоятельно принять решение при возникновении личных или общественных проблем.
Интерес к познанию	проявление умственной и эмоциональной активности человека (С.Л. Рубинштейн); - избирательная направленность внимания человека (Н.Ф. Добрынин, Т. Рибо); - сплав эмоционально-волевых и интеллектуальных процессов, повышающих активность сознания и деятельности человека (Л.А. Гордон); - активное познавательное отношение человека к миру (В.Н. Мясищев, В.Г. Иванов, Н.Г. Морозова); - специфическое отношение личности к объекту, вызванное сознанием его жизненного значения и эмоциональной привлекательностью (А.Г. Ковалёв) - мотивация и направленность ...
Креативность	- степень творчества человека в сфере быта, общения, профессиональной и общественной деятельности. - мышления, чувств и отношений, в разнообразной деятельности. - уровень творческой одаренности, восприимчивости его к новым идеям.

Показатели имеют уровневую оценку от 1 до 3: первый уровень – низкий, второй – средний, третий – высокий. В процессе эксперимента в соответствии со значением описанных критериев будут определены уровни сформированности продуктивного опыта и методики диагностики.

Основываясь на исследовании Л.Е. Князевой [11] продуктивный опыт личности формируется в процессе жизнедеятельности человека. С одной стороны процесс формирования продуктивного опыта проходит стихийно (неуправляемо). Развитие человека есть процесс стихийный, неуправляемый, спонтанный; оно происходит независимо от условий жизни и детерминировано лишь «врожденной потенцией», фаталистически обусловлено судьбой человека, в которой никто и ничего изменить не может - это лишь небольшая часть мнений представителей различных философских учений [19].

С другой стороны формирование продуктивного опыта школьника осуществляется средствами коллективной творческой деятельности [8], игровых технологий [12, 15, 16, 17], средствами социального проектирования [10]. Кроме того, формирование продуктивного опыта младших школьников изучено учеными в процессе диалогизации обучения [26].

Все вышеперечисленные направления деятельности в той и ли иной степени реализуются на базе муниципальных опорных центров дополнительного образования детей Новосибирской области. Это ведущие образовательные организации муниципалитетов, обеспечивающие реализацию современных дополнительных общеобразовательных программ, сотрудничество с родителями и вовлечение детей в проектную, социально-значимую, конкурсную и иную продуктивную деятельность, в том числе дистанционно.

По мнению профессора академика, вице-президента Российской академии образования Д.И. Фельдштейна, «в числе важнейших причинных факторов, оказывающих огромное воздействие на развитие растущего человека, формирование его продуктивного опыта имеет интенсивный натиск информационных потоков» [23]. Поскольку общение играет большую роль в формировании и развитии личности (Л. И. Божович, И. В. Дубровина, И. С. Кон, А. В. Мудрик и др.), то важным является изучение особенностей формирования продуктивного опыта средствами ИКТ. Кроме того, формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий; определяют федеральные нормативные документы: ФГОС, Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г.; Концепция развития дополнительного образования детей и др.

Научно обоснованная инструментальная педагогическая теория Джона Дьюи гласит, что «опыт превышает систематизированных знаний, он тесно связан с выполнением действий, а не с изучением объектов». Вместе с тем, отсутствие исследований комплексного использования информационно коммуникационных образовательных технологий в процессе формирования продуктивного опыта школьников, позволяет сделать вывод об актуальности представленной проблемы в рамках региональной системы дополнительного образования детей.

Библиографический список:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. - Ростов н/Д.: Знание, 1983. –173 с.
3. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. - М.: Академия, 2000. – 192 с.
4. Богданова Р.У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – С. 53.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 93 с.
6. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
7. Елькина О.Ю. Формирование продуктивного опыта младших школьников [Электронный ресурс]: электрон. данные. - Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY, 25 октября 2007. - Режим доступа: <http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=119> (дата обращения: 20.12.2017).
8. Елькина О.Ю. Коллективная творческая деятельность - средство подготовки будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников // Высшее образование сегодня. - 2007. - № 2. – С. 55–57.
9. Игонина Н.М. Генезис взглядов на проблему формирования продуктивного опыта личности / сборник трудов конференции «Категория «социального» в современной педагогике и психологии».–Тольятти: Зебра, 2016. – С. 35–39.
10. Куровский В.Н., Кириллова И.О., Копытов А.Д. Совместные акции и проекты как средство формирования опыта гражданских действий младших школьников в классе инклюзивного обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2016. - № 9 (174). – С. 93–96.
11. Князева Л.Е. Формирование опыта творческой педагогической деятельности у студентов педвуза (на материале изучения спец. дисциплин математического цикла) / Авто-реф. дис. к. пед. н. Ростов н/Д, 1991.
12. Кротова Е.А., Матвеева А.В. Проблемы формирования опыта творческой деятельности обучающихся // Кротова Е.А., Матвеева А.В. Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 8-3. – С. 312–315.
13. Кузьмина В.А. Игра как средство формирования личностного опыта учащихся начальных классов: на примере предметов регионального компонента: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.: [б. и.], 2003. – 23 с.
14. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
15. Онощенко С.В. Игрушка как средство формирования социального опыта дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов: Тамбовский гос. ун-т, 2010.–23 с.
16. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
17. Охунов Б.Х. Принципы формирования лидерских качеств у студентов средствами игровых технологий // Вестник Таджикского национального университета. – 2015. – № 3–1 (158). – С. 241–244.

18. Павлов И.А. Игра как средство формирования социально-личностного опыта детей младшего школьного возраста // Педагогические науки. – 2010. – № 3. – С. 14–17.
19. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
20. Ромм Т.А. Методологический потенциал изучения участия детей в принятии решений за рубежом // Сибирский педагогический журнал – 2017. – № 4. – С. 109–117.
21. Сыров В.Н. Сущность и значение исторического знания в современном мире в контексте образовательной ситуации // Сибирь. Философия. Образование.– 1997. – № 1. – С. 49.
22. Тихонов В.В. Философско-методологические основания анализа исторического опыта: автореф. дис. ...д-ра филос. наук. – М.: [б. и.], 2007. – 11 с.
23. Фельдштейн Д. И. Общие вопросы образования психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Образование и наука. – 2010. – № 5 (73). – С. 3–14.
24. Фомичев Р.С. Комплексное использование педагогами информационных технологий в процессе модернизации общего среднего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово: [б. и.], 2015. – 23 с.
25. Чорный И. П. Социальный опыт как результат и предпосылка развития сущностных сил человека: автореф. дис. ... канд. философ, наук. – Черновцы: [б. и.], 1989. – 38 с.
26. Щербакова И.В. Формирование продуктивного опыта младших школьников в процессе диалогизации обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 2. – С. 244–252.

ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Сорокина Елена Львовна.

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

Елинская Янина Алексеевна.

г. Новосибирск, АНО ДПО «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы», директор, sispp_nsk@mail.ru.

Аннотация. Дополнительные профессиональные программы разрабатываются на основе профессиональных стандартов и требований, соответствующих ФГОС. Результаты их освоения представлены как характеристика новой квалификации и связанных с ней видов профессиональной деятельности. Объективность оценки квалификации обеспечивается диагностическими критериями, стандартизацией условий и процедур оценки и независимостью экспертов. В структуру теоретической части программы должны быть включены дисциплины, модули, курсы прикладного и фундаментального характера. Разработка учебного плана и календарного графика позволяет расставить приоритеты в освоении того или иного вида деятельности.

Ключевые слова: дополнительные профессиональные программы, профессиональные стандарты, профессиональная квалификация.

APPROACHES TO DEVELOPMENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAMS TAKING INTO ACCOUNT REQUIREMENTS OF PROFESSIONAL STANDARDS

Sorokina Elena Lvovna.

Novosibirsk, Russia, FSBEI of HE "Siberian State University of Communications", Associate Professor of the Department "Physical Education and Sport", so117@yandex.ru.

Elinskaya Yanina Alekseevna.

Novosibirsk, "Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work", Director, sispp_nsk@mail.ru.

Abstract. Additional professional programs are developed based on professional standards and requirements of the GEF. The results of their development are presented as a characteristic of a new qualification and related professional activities. Objectivity in the assessment of qualifications is provided by diagnostic criteria, standardization of conditions and assessment procedures, and the independence of experts. The structure of the theoretical part of the program should include disciplines, modules, applied and

fundamental courses. Development of the curriculum and schedule allows you to prioritize the development of a particular activity.

Key words: additional professional programs, professional standards, professional qualifications.

«Потенциал развития учреждений, реализующих дистанционные формы непрерывного профессионального образования взрослых, заключается в выявлении компетенций, обеспечивающих трудоустраиваемость, расширении спектра специфичных образовательных программ» [2], а главное, – учёта требований профессиональных стандартов.

В структуре программы профессиональной переподготовки обязательно должны быть представлены: характеристика новой квалификации и связанных с ней видов профессиональной деятельности, трудовых функций и (или) уровней квалификации; характеристика компетенций, подлежащих совершенствованию, и (или) перечень новых компетенций, формирующихся в результате освоения программы.

В программе повышения квалификации даётся описание перечня профессиональных компетенций в рамках имеющейся квалификации, качественное изменение которых осуществляется в результате обучения.

Обязательными элементами структуры дополнительной профессиональной программы также являются: цель, планируемые результаты обучения, учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), организационно-педагогические условия, формы аттестации, оценочные материалы [1].

Алгоритм разработки дополнительных профессиональных программ предполагает использование одного или нескольких соответствующих профессиональных стандартов, при необходимости возможен дополнительный анализ реестра трудовых функций.

При поиске профессионального стандарта оптимальным является использование Национального реестра профессиональных стандартов, так как он дополнительно включает реестр областей и видов профессиональной деятельности, а также, реестр трудовых функций.

Как правило, в рамках программы профессиональной переподготовки может быть освоена одна обобщенная трудовая функция (трудовая функция).

Проанализировав функциональную карту вида профессиональной деятельности и выбрав соответствующие программе трудовые функции, необходимо определить уровень квалификации, к которому будет готовиться разрабатываемая программа.

Оценивая требования к знаниям и умениям, целесообразно также обратиться к подразделу профессионального стандарта «Дополнительные характеристики», в котором указаны коды и направления подготовки, специальности, профессии по Общероссийскому классификатору начального профессионального образования (ОКНПО) и (или) Общероссийскому классификатору специальностей по образованию (ОКСО).

Констатируемая связь образовательной программы с соответствующими профессиональными стандартами обязательно должна быть отражена в одном из разделов: «Общая характеристика образовательной программы», «Паспорт образовательной программы», «Пояснительная записка».

Так как «...программы профессиональной переподготовки разрабатываются на основании профессиональных стандартов и требований, соответствующих ФГОС среднего профессионального и (или) высшего образования к результатам освоения образовательных программ» [3], необходимо учесть различия терминологии, используемой в ФГОС и профессиональных стандартах. Следует понимать, что, по сути, вид профессиональной деятельности во ФГОС, в большинстве случаев соответствует обобщенной трудовой функции или трудовой функции в профессиональном стандарте.

По каждой трудовой функции в профессиональном стандарте, кроме трудовых действий, умений и знаний, приведены дополнительные характеристики, которые в ряде случаев можно использовать для дополнения перечня формируемых общих компетенций.

При разработке программ профессиональной переподготовки для лиц, имеющих или получающих высшее образование, содержание сравнительной таблицы выглядит следующим образом (таблица 1).

Таблица 1

Сопоставление описания квалификации в профессиональном стандарте с требованиями ФГОС ВО

Профессиональный стандарт	ФГОС ВО
Обобщенная трудовая функция или трудовая функция	Виды профессиональной деятельности
Трудовые функции или трудовые действия	Профессиональные задачи, профессиональные компетенции и (или) профессионально-специализированные компетенции
Умения, другие характеристики трудовых функций	Общепрофессиональные компетенции

При разработке программ профессиональной переподготовки для лиц, имеющих или получающих среднее профессиональное образование, используется аналогичная методика.

Формулировки требований к результатам освоения программы должны обеспечивать их соответствие как ФГОС ВО (СПО), так и профессиональным стандартам. В каждом конкретном случае разработчики программы самостоятельно определяют, как единицы профессионального стандарта корреспондируют с единицами ФГОС ВО (СПО).

Результаты освоения дополнительных профессиональных программ должны быть представлены как характеристика новой квалификации и связанных с ней видов профессиональной деятельности, трудовых функций или характеристика компетенций, подлежащих совершенствованию, и (или) перечень новых компетенций [1].

Как отмечено выше, основным результатом освоения образовательных программ, разработанных с учетом профессиональных стандартов, является

профессиональная квалификация. Её оценивание должно носить целостный, интегративный характер, при выполнении деятельности в реальных условиях или максимально приближенных к ним.

Объективность оценки получаемой квалификации должна быть обеспечена диагностическими критериями, стандартизацией условий и процедур оценки, независимостью экспертов.

Оценка квалификации может проводиться единовременно или по накопительной схеме в рамках промежуточной и итоговой аттестации, что определяется организацией самостоятельно (законом не предусматривается никаких ограничений на разработку содержания и организации квалификационных экзаменов).

Разработка средств оценки квалификации имеет итерационный характер, но в целом соблюдается определённая последовательность этапов. Сначала предмет оценивания – характеристика новой квалификации, декомпозируется до компетенций. В этом случае целесообразно разрабатывать комплексные задания, проверяющие группу связанных компетенций. Затем определяют объекты оценивания (продукт деятельности, процесс деятельности, продукт и процесс одновременно) для каждой компетенции или группы компетенций.

Конкретными объектами оценивания могут выступать: изготовленные продукты, процесс деятельности, а также документированные подтверждения результатов выполнения соответствующей деятельности.

Далее следует выбор методов оценивания (выполнение практического задания на экзамене, защита проекта, анализ случая (кейс-стади), анализ портфеля документов, собеседование, анализ видеозаписи выполнения работ, защита проекта) и разработка процедур оценивания.

Следующим этапом является определение показателей и критериев оценки и формирование типового задания, которое обычно представляет собой фрагмент профессиональной деятельности, реализуемой в реальной или моделируемой среде.

Обязательным условием является формирование фонда оценочных средств на основе типового задания за счет видоизменения предмета, материалов, технологий и прочих условий.

Структура теоретической части дополнительной профессиональной программы определяется формируемыми компетенциями, они группируются в соответствии с осваиваемыми видами (профессиональной) деятельности.

В структуру теоретической части программы должны входить дисциплины, модули, курсы прикладного и фундаментального характера.

Разработка учебного плана и календарного графика позволяет расставить приоритеты в освоении того или иного вида деятельности, путем перераспределения объемов времени, отводимых на освоение того или иного модуля.

Дополнительная профессиональная программа может реализовываться полностью или частично в форме стажировки и предусматривать самостоятельную работу с учебными изданиями; изучение технологии производства, видов работ; планирование работы организации; работу с

документацией; выполнение в качестве дублёра функциональных обязанностей должностных лиц; участие в совещаниях, деловых встречах. Содержание и сроки стажировки определяются организацией самостоятельно.

Экспертиза образовательной программы предполагает её оценку всеми участниками образовательного процесса.

Библиографический список:

1. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 N 499 (ред. от 15.11.2013) "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам" (Зарегистрировано в Минюсте России 20.08.2013 N 29444)
2. 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.
3. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАИКАНИЕМ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Черномурова Полина Андреевна.

Красноярск, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Федеральный Сибирский научно-клинический центр Федерального медико-биологического агентства», медицинский психолог, pchernomurova@mail.ru.

Аннотация. В данной работе изучено влияние игровых технологий на развитие лексической стороны речи у детей с заиканием. На базе Центра современных психологических технологий ФСНКЦ ФМБА России было проведено исследование, в котором приняли участие дети с заиканием в возрасте от 5 до 6 лет. Диагностическим инструментарием, с помощью которого оценивалась эффективность проведенной логопедической работы, явилась методика исследования лексической стороны речи на примере словаря прилагательных. Сравнительный анализ первичного и повторного исследований указывает на эффективность игровых технологий в развитии лексической стороны речи у детей с заиканием.

Ключевые слова: лексическая сторона речи, заикание, игровые технологии в логопедии.

THE LEXICAL SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH STUTTERING WITH THE HELP OF GAME ACTIVITY

Chernomurova Polina Andreevna.

Krasnoyarsk, Federal State Budgetary Institution "Federal Siberian Scientific and Clinical Center of the Federal Medical-Biological Agency", medical psychologist, pchernomurova@mail.ru.

Abstract. The article deals with influence studying of gaming technology on the speech lexical side of children with stuttering. A study was conducted on the basis of the Center for Modern Psychological Technologies at the Federal Siberian Clinical Center of the Federal Medical Biological Agency of Russia, where children aged 5-6 years with stuttering. The effectiveness of the conducted speech therapy was evaluated with the help of diagnostic tool. It was the method of the speech lexical side research on the example of the adjective dictionary. Comparative analysis of primary and repeated research indicates the effectiveness of gaming technology in the development of the speech lexical side of children with stuttering.

Key words: lexical side of speech, stuttering, gaming technology in speech therapy.

Статистические данные по всему миру указывают на то, что нарушения речи в детском возрасте встречаются всё чаще [3, с. 859–862]. При этом важно

отметить, что речь играет ключевую роль в развитии ребенка. Для полноценной коммуникации и гармоничного развития личности человеку необходимо иметь сформированную речь [2, с. 105].

Именно лексическая сторона речи обеспечивает богатый словарный запас и является составляющей практически всех основных форм психических процессов. Развитый словарный запас это один из главных показателей высокого уровня речевого развития у детей. Поэтому наличие нарушений в формировании словарного запаса не позволяет считать детскую речь достаточно сформированной [1, с. 26].

Недостаточно полноценная речевая деятельность может затруднять развитие познавательной деятельности, снижать продуктивность слухоречевого запоминания, отрицательно сказываться на объеме смысловой памяти. Недостаточный уровень сформированности речевых процессов оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка.

Также недоразвитие словарного запаса может произойти из-за фрагментарности представлений об окружающем мире, негативно влияющей на все познавательные процессы [4].

На сегодняшний момент остро ставится вопрос поиска новых способов развития лексической стороны речи у детей с заиканием. При заикании происходит системное недоразвитие речи, что приводит к нарушениям лексического строя речи. Важно отметить, что достаточно часто у детей имеется ситуационная зависимость тяжести проявления заикания. В благоприятной эмоциональной атмосфере и в процессе игры речь заикающегося ребенка освобождается от судорожных запинок [1, 102].

Использование игровых технологий может являться действенным способом развития лексической стороны речи ребенка с заиканием. Во время игры будет преодолеваться фиксирование ребенка на своем дефекте, а, следовательно, ребенок сможет свободно развивать различные речевые навыки.

Целью данного исследования явилось изучение влияния игровых технологий на развитие лексической стороны речи у детей с заиканием.

Для реализации поставленной цели были решены задачи:

- провести теоретический обзор научной литературы по исследуемой проблеме;
- подобрать диагностический инструментарий и изучить особенности развития лексики у детей с заиканием;
- разработать и реализовать программу с использованием игровой деятельности, направленную на развитие лексической стороны речи у детей с заиканием;
- определить эффективность программы логопедической работы в условиях амбулаторной помощи.

Для достижения поставленной цели на базе Центра современных психологических технологий ФСНКЦ ФМБА России нами были обследованы 12 детей в возрасте 5–6 лет с заиканием.

Диагностическим инструментарием до и после программы логопедической работы послужила методика исследования лексической стороны речи на примере

словаря прилагательных. Уровень лексического развития определялся показателями: объем атрибутивного словаря (активного и пассивного), способность подобрать синонимы и антонимы к прилагательному, объединять слова в группы по семантическим признакам).

Программа логопедической работы с использованием игр, направленных на развитие лексической стороны речи, состояла из десяти занятий в мини группах, которые проводились на протяжении 5 недель.

После проведения программы развития лексической стороны речи с использованием игровой деятельности было проведено повторное исследование детей.

Исследование объема пассивного атрибутивного словаря до проведения программы свидетельствует, что 79% детей справились с заданиями. После проведения логопедических занятий успешно стали выполнять задания уже 93%. В результате исследования объема активного атрибутивного словаря до программы у 74% детей с заиканием затруднений не было выявлено. Повторное исследование подтверждает, что 89% справились с заданием.

Первичное исследование сформированности синонимии и антонимии прилагательных выявило низкий уровень развития синонимии (19%) и антонимии (20%) у детей с заиканием, при этом после проведения программы 62% детей способны подобрать синонимы к прилагательным, а 57% успешно подбирают антонимы.

Показатели группировки прилагательных по семантическим признакам у детей с заиканием в результате программы занятий увеличились с 18% до 61%.

Таким образом, сравнительный анализ до и после проведения программы указывает на эффективность игровых технологий в развитии лексической стороны речи у детей с заиканием.

Библиографический список:

1. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Логопедия Заикание. Учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности. – М., 1998. – 304 с.
2. Кондрашина О.Е. Значение речевого развития в обучении и воспитании детей дошкольного возраста // Психологопедагогический журнал Гаудеамус. 2011. №1 (17). С. 104–109.
3. Кударина А.С., Тебенова К.С., Ахметова Н.Ш., Туганбекова К.М., Ашимханова Г.С., Мусеева Г.Н. Роль логопедической диагностики в формировании правильной речи // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9 (4). – С. 859–862.
4. Шитова Е.А. Исследование слухоречевой памяти дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. IX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2 (9). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2\(9\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2(9).pdf) (дата обращения: 12.12.2018).

ВЛИЯНИЕ ГОЛОСОРЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Чухрова Марина Геннадьевна.

Россия, Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», профессор кафедры общей психологии и истории психологии, mba3@ngs.ru.

Боровикова Дарья Владимировна.

Россия, Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», аспирант кафедры электронных приборов, borovikova@corp.nstu.ru.

Аннотация. Уровень развития воображения, как интегральной характеристики высших психических функций, характеризует степень готовности ребенка к школе. Целью исследования был анализ развития функции воображения у детей с голосоречевыми нарушениями. Сформированы экспериментальная и контрольная группы старших дошкольников с общим недоразвитием речи, у всех исследована функция воображения и произведена запись голосоречевых образцов. В коррекционной программе акцент делался на преодоление голосоречевых нарушений, параллельно с активизацией воображения. Формирующий эксперимент показал, что нормализация голосоречевых характеристик происходила параллельно с развитием воображения, что указывает на взаимосвязь этих параметров.

Ключевые слова: старшие дошкольники, нарушения голоса и речи, функция воображения, готовность ребенка к школе.

THE EFFECT OF VOICE AND SPEECH DISORDERS ON THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Chukhrova Marina Gennadjevna.

Russia, Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, mba3@ngs.ru.

Borovikova Daria Vladimirovna.

Russia, Novosibirsk, Novosibirsk State Technical University, graduate student of the department of electronic devices, borovikova@corp.nstu.ru.

Abstract. The level of imagination development, as an integral characteristic of higher mental functions, characterizes the degree of the child's readiness for school. The aim of the study was to analyze the development of children imagination function with speech disorders. Experimental and control groups of senior preschoolers with a general underdevelopment of speech were formed, the function of imagination was studied, and vocal samples were recorded. In the correctional program, emphasis was placed on overcoming vocal speech disorders, in parallel with the activation of imagination. The

formative experiment showed that the normalization of the voice-to-speech characteristics occurred in parallel with the development of imagination, which indicated the interrelation of those parameters.

Key words: older preschoolers, voice and speech disorders, imagination function, child's readiness for school.

Развитие высших психических функций, таких как мышление, восприятие, внимание, память, - имеет большое значение при определении готовности ребенка к школе. Интегративной характеристикой, свидетельствующей о достаточном развитии высших психических функций и готовности ребенка к школе, может служить развитое воображение. Воображение – сложное проявление психической деятельности, которое возникает при согласованном включении мышления, восприятия, внимания, памяти, эмоциональной сферы. Воображение играет очень важную роль в ходе психического развития ребенка [7].

Воображением, или фантазией, Л.С. Выготский называет творческую деятельность, основанную на комбинирующей способности мозга человека. Результатом этой творческой деятельности является не воспроизведение бывших в опыте человека впечатлений или действий, а создание новых образов или действий. Воображение является деятельностью, чрезвычайно богатой эмоциональными моментами [1].

«Если бы деятельность человека ограничивалась только воспроизведением старого, – писал Л.С. Выготский, – то человек был бы существом, обращенным только к прошлому, и умел бы приспособливаться к будущему только постольку, поскольку оно воспроизводит это прошлое. Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее» [3, с. 5].

Существенное значение в развитии и функционировании воображения имеет речь. Речь освобождает ребенка от власти непосредственных впечатлений, позволяет выйти за их пределы. Речь – главное средство воображения, а также и мышления. Исследованием роли речи в процессе становления воображения занимались Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская [8, с. 224]. Было отмечено, что мощный шаг в развитии детского воображения совершается именно в непосредственной связи с усвоением речи. Дети с задержкой речевого развития оказываются отстающими и в развитии мышления, и в развитии воображения [4]. Дети, речевое развитие которых идет с отклонениями от нормы, также оказываются с чрезвычайно бедными формами воображения [11, с. 7–10].

Проблема исследования заключается в том, что, несмотря на многочисленные исследования личности дошкольников с нарушениями речи, воображение при голосоречевых нарушениях изучено недостаточно. В то же время существует необходимость изучения особенностей воображения в контексте голосоречевых нарушений именно в дошкольном возрасте, т.к. данный возраст является сенситивным для развития познавательных процессов, в том числе, и воображения. Помимо этого мало изученной является взаимосвязь воображения и голосовых характеристик, включая влияние развития воображения на состояние голоса и речи. Также, не существует психолого-педагогических

программ, при помощи которых можно было бы путем развития голоса и речи влиять на функцию воображения.

Цель исследования: анализ функции воображения у старших дошкольников во взаимосвязи с голосоречевыми нарушениями, выявление проблем в развитии воображения и активизация воображения параллельно с преодолением голосоречевых нарушений.

Методы исследования. Были обследованы две подготовительные группы в одном из детских садов комбинированного вида г. Новосибирска, всего 18 детей 6–7 лет, с общим недоразвитием речи третьего уровня. Сформированы две группы по 9 человек – контрольная и экспериментальная, с которыми проводились коррекционно-развивающие занятия по исправлению голосоречевых нарушений по методу О.Г. Фетисовой [10].

Исследование речи проводилось при помощи методики Йощенко В.О. из книги «Руководство по организации работы логопеда в ДОУ: Сборник примерных форм документов и методических материалов». Данная методика также подобрана с учетом возрастных особенностей детей и позволяет оценить уровень развития всех компонентов их речи: звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматических средств и связной речи. Методика проста в применении, задания доступны для понимания и выполнения, вызывают заинтересованность ребенка. Кроме того, были проведены аудиозаписи речевых образцов с их анализом по методу, разработанному в лаборатории профессора В.К. Макухи [2, 5, 6].

Для исследования воображения использовались методики «Придумай игру», «Придумай рассказ», «Нарисуй что-нибудь» из учебника «Психология» Немова Р.С., а также методика Дьяченко О.А. «Дорисовывание фигур» из «Энциклопедии методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи» Калягина В.А. и Овчинниковой Т.С. Данные методики подобраны с учетом возрастных особенностей детей. В старшем дошкольном возрасте воображение только начинает формироваться, поэтому задания простые, доступные пониманию детей. В связи с тем, что у детей 6-7 лет игра остается ведущей деятельностью, задания подаются в игровой форме и позволяют вызвать заинтересованность в их выполнении.

Диагностическое обследование, первичное и вторичное, проводилось в индивидуальном порядке, коррекционно-развивающие занятия – групповым методом по 9 человек (только в экспериментальной группе).

Формирующий эксперимент осуществлялся в течение пяти месяцев на базе детского сада комбинированного вида.

Все результаты, полученные в ходе констатирующего и контрольного экспериментов, были проверены и подтверждены с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни и Вилкоксона, проведен корреляционный анализ с помощью непараметрического метода Спирмена.

Результаты.

Результаты исследования по методике Йощенко В.О. были обработаны, вычислен уровень развития речи. Все обследованные дети характеризовались средним уровнем развития речи, наличием развернутой фразовой речи с

элементами фонетико-фонематических и лексико-грамматических нарушений. Характерным было недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и сонорные), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Например, мягкий звук «сь», сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет звук «с», «ц», «ш», «ч», «щ». Наблюдались замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечались нестойкие замены, когда звук в разных словах произносился по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносил определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменял. Ошибки наблюдались при передаче звукозаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове. Отмечалась недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей была снижена вербальная память и страдала продуктивность запоминания.

Наблюдалась некоторая общая соматическая ослабленность, небольшие отставания в развитии двигательной сферы, что характеризовалось плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Отмечалась недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики.

Спектральный анализ голосоречевых образцов показал диспропорцию коэффициентов в области высоких и низких частот (см. рис. 1, табл. 1).

Результаты исследования уровня развития воображения детей с помощью методик «Придумай игру», «Придумай рассказ», «Нарисуй что-нибудь» и «Дорисовывание фигур» и расчета коэффициента уровня развития воображения, показали, что высокий уровень воображения был только у одного ребенка, остальные продемонстрировали средний, низкий и очень низкий уровни (табл. 2).

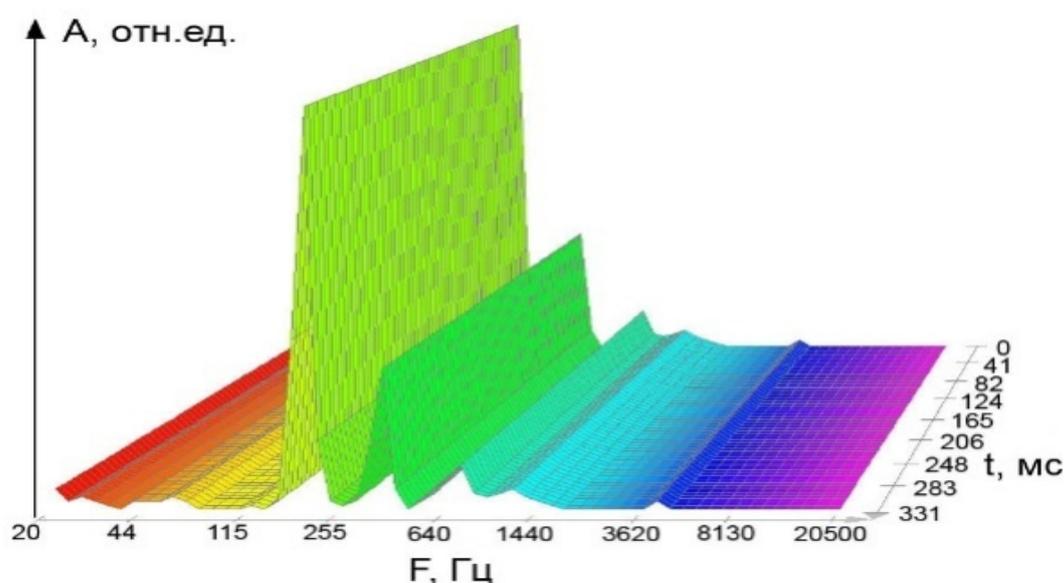


Рис. 1. Кумулятивный спектр голосоречевых образцов обследованной группы дошкольников (18 чел. 6-7 лет)

Таблица 1

Результат обработки образцов речи обследованных детей
(18 чел. 6-7 лет), $f_1=170$ Гц

Номера формант	Области частот, Гц	Интегральный спектр в интервале частот	Нормированный интегральный спектр	Коэффициент K_{i-1}
1–3	170–510	0,0638	0,466	1
3–5	510–850	0,0382	0,279	0,599
5–7	850–1190	0,0235	0,171	0,368
7–10	1190–1700	0,0168	0,123	0,263

Таблица 2

Результаты уровня развития воображения в контрольной и экспериментальной группах на этапе констатирующего эксперимента

Уровень развития воображения	Констатирующий эксперимент	
	Экспериментальная группа %	Контрольная группа %
Очень низкий	19,44	25
Низкий	33,34	38,89
Средний	44,44	36,11
Высокий	2,78	0
Очень высокий	0	0
Итог	100	100

В ходе констатирующего эксперимента с помощью метода математической статистики Манна–Уитни показано, что достоверных различий между двумя группами: экспериментальной и контрольной, нет (рис. 2).



Рис. 2. Показатели развития воображения и речи в контрольной и экспериментальной группе на этапе констатирующего эксперимента

Целью формирующего эксперимента было развитие голоса и речи старших дошкольников. Гипотеза формирующей работы: проведение коррекционно-развивающей программы по постановке голоса поможет повысить уровень развития воображения, а через него и речи. В соответствии с поставленными задачами коррекционно-развивающие занятия, как правило, проводились в игровой форме, с учетом возрастных особенностей ребёнка. На занятиях создавалась доброжелательная атмосфера, успехи и усилия детей положительно оценивались. Задания предъявлялись в порядке возрастания сложности: на первых занятиях наиболее легкие, на последующих – сложнее. Занятия формирующего эксперимента проводились два раза в неделю. Программа состоит из 40 занятий по 15–25 минут, и согласована с тематическим планом детского сада. При составлении программы использовались работы Истратова О.Н., Алябьевой Е.А., Кравцовой Е.Е., Нурахиновой А.А., Степановой В.В., Речицкой Е.Г., Сошиной Е.А., также авторский метод О.Г. Фетисовой.

Контрольно-диагностический анализ проведен по окончании эксперимента для проверки выдвинутой гипотезы, а также выявления динамики развития путём сравнения показателей констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Обследование уровня развития голосоречевых характеристик и воображения детей проводилось по тем же методикам, которые использовались в констатирующем эксперименте.

Выявлено, что дети с общим недоразвитием речи третьего уровня экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента справились с заданиями значительно лучше. Об этом свидетельствует большое количество баллов, набранных в процессе обследования: 66,67% – высокий и 33,33% – средний уровень развития воображения. Результаты выполнения заданий детьми контрольной группы несколько улучшились: средний уровень – 44,44%, низкий уровень – 55,56%, но не в той степени, как результаты экспериментальной группы. Результаты обеих групп представлены в табл. 3, рис. 3, 4, 5.

Таблица 3

Результаты уровня развития воображения в контрольной и экспериментальной группах на этапе контрольного эксперимента

Уровень развития воображения	Контрольный эксперимент	
	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Очень низкий	0	0
Низкий	0	55,56
Средний	33,33	44,44
Высокий	66,67	0
Очень высокий	0	0
Итого	100	100

Уровни развития голосоречевых характеристик значительно улучшились в экспериментальной группе, где теперь все дети демонстрировали высокий

уровень развития речи по методике Йощенко В.О. и нормативный кумулятивный спектр (рис. 3).

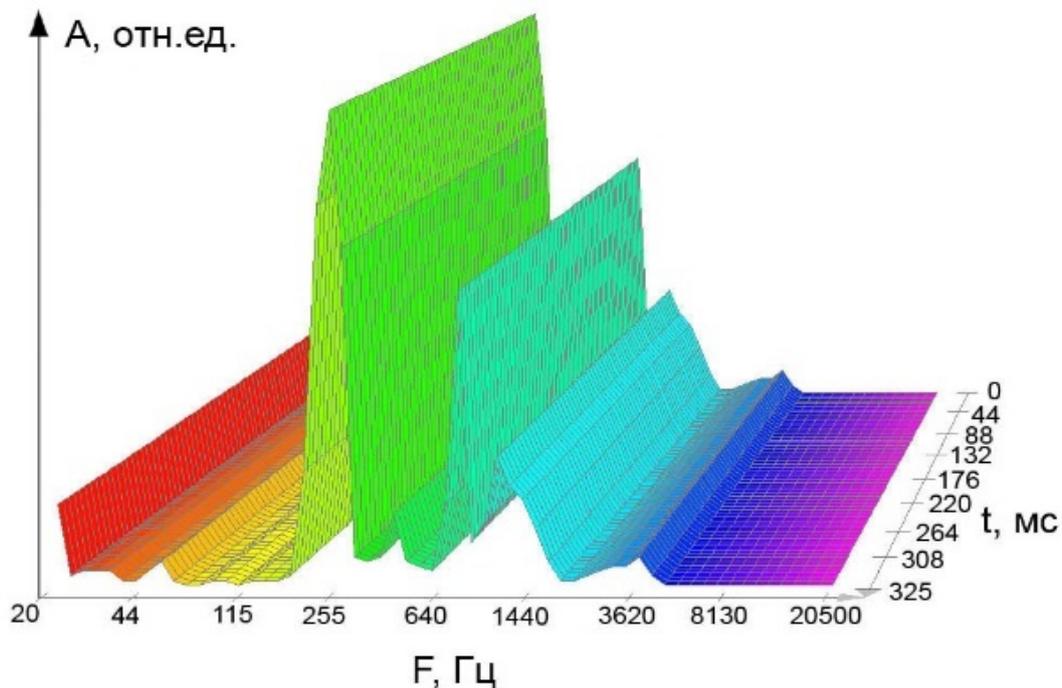


Рис. 3. Кумулятивный спектр экспериментальной группы после коррекционных занятий. Наблюдается усиление высокочастотного спектра

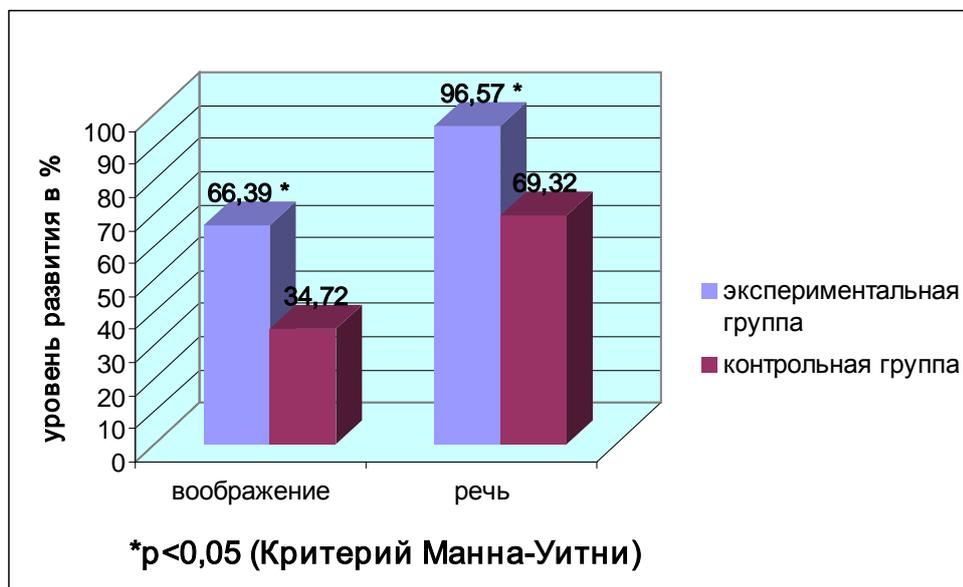


Рис. 4. Показатели развития воображения и речи в контрольной и экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента

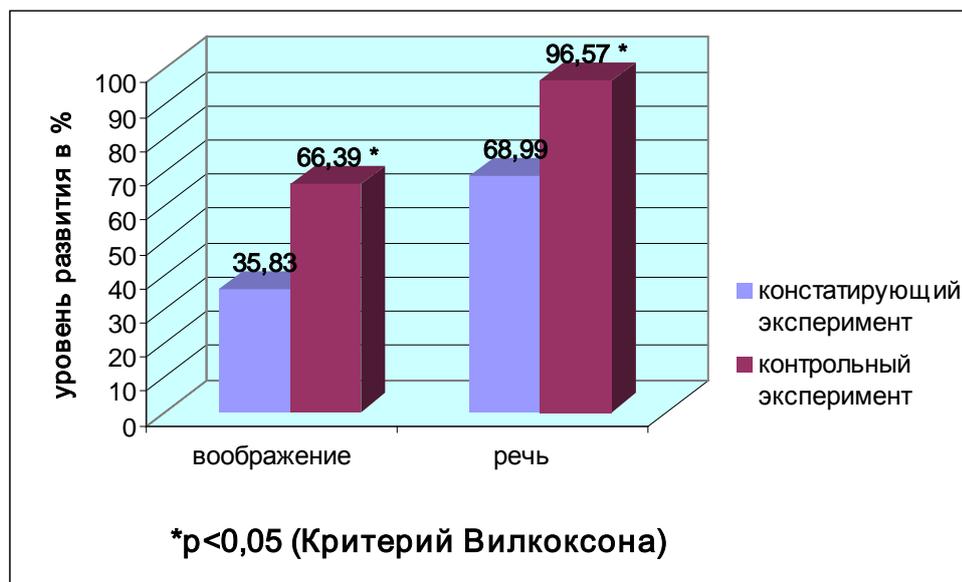


Рис. 5. Показатели развития воображения и речи в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

У детей экспериментальной группы показатель уровня развития воображения увеличился на 30,56% (в 1,85 раз), а показатель уровня развития речи – на 27,58% (в 1,4 раза). Воображение и речь улучшались практически параллельно. Дети научились мыслить творчески, овладели способностью придумывать новое, их воображение стало более оригинальным, гибким. Также показатели развития всех компонентов их речи улучшились – заметные улучшения можно наблюдать как в развитии звукопроизношения, так и грамматического строя, фонематического слуха и словаря. В результате экспериментального обучения дети лучше усваивали материал занятий, требовалось все меньше времени на развитие новых умений и навыков. Параметры воображения: беглости (легкость, продуктивность), гибкости (изменчивость воображения) и оригинальности (своеобразие воображения) значительно улучшились. Творческий коэффициент выполнения заданий на воображение в контрольной группе улучшился почти в 2 раза.

Например, в контрольной группе геометрическая фигура «круг» была модифицирована в лицо, мяч, шар, улитку (оригинальных ответов четыре). У детей экспериментальной группы эта же фигура вызвала значительно больше ассоциаций: солнце, лицо, колесо, конфета, шар, яблоко, снеговик, спутник, морда кошки (всего девять). Дети из контрольной группы в прямоугольнике увидели четыре образа: шкаф, дом, машину, человека. У детей из экспериментальной группы прямоугольник ассоциировался с забором, паровозом, кроватью, машиной, диваном, домом, ковром-самолетом (восемь наименований). Дети из контрольной группы отвечали однообразно, круг их образных представлений остался ограниченным, уровень развития творческих способностей – сниженным, мотивация в деятельности низкая, снижены познавательные интересы.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями,

доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Корреляционный анализ между показателями воображения и голосоречевых характеристик показал, что между ними имеется достоверная связь ($r = 0,834$ при $p < 0,001$).

Заключение. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет считать, что проведение коррекционно-развивающих занятий с детьми с общим недоразвитием голоса и речи дало положительные результаты. Предлагаемая система коррекционно-развивающей работы показала свою эффективность в развитии голоса и речи детей старшего дошкольного возраста, что положительно сказалось на развитии их воображения, а также на их общем развитии. Полученные данные могут быть полезными для фонопедов, логопедов и психологов, занимающихся проблемами детей с голосоречевыми нарушениями.

Исследование проведено при поддержке РФФИ № 17-16-54003.

Библиографический список:

1. Белобрыкина О.А. Маленькие волшебники, или на пути к творчеству: Методические рекомендации для родителей, воспитателей дошкольных учреждений, учителей начальной школы. – Новосибирск, 1993. – 62 с.
2. Воронин Е.М., Дериглазов С.С., Ламтюгин Д.В., Макуха В.К., Марков А.В., Фетисова О.Г. Способ выявления патологии голосоведения в речи. Патент РФ 2433488, зарегистрирован 10 нояб. 2011 г.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб., 1997, - 96 с.
4. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М., 2004. – 168 с.
5. Дериглазов С.С., Макуха В.К., Марков А.В. Поиск информативных параметров речевого сигнала для выявления патологии голосоведения // XVI Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Современные техника и технологии» СТТ-2010, г. Томск, апрель 2010.
6. Калинин А.В., Макуха В.К., Фетисова О.Г. Анализ и классификация временных характеристик голосоречевых образцов у детей. Мир науки, культуры, образования, 2013. – № 3 – С. 190–193.
7. Кудрявцев В. Нестерова Е. Развитие воображения как условие психологической готовности ребенка к школе//Дошкольное воспитание. - 2006. - №9. - С. 23-31.
8. Лисина М.И. Психология самопознания у дошкольников / М.И. Лисина, А.И. Сильвестру. – Кишинев, 2004. – 399 с.
9. Рибо Т. Творческое воображение. - СПб., 1901. – 210 с.
10. Фетисова О.Г., Фетисов Г.М., Коррекция темпоритмоинтонационной организации речи у младших школьников // Мир науки, культуры и образования, август 2009 - №14(16) – С. 282–284.
11. Филичева Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. / Под. ред. Г. В. Чиркиной. – М., 1993. – 179 с.

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Веселкова Елена Александровна.

Новосибирск, Сибирский Государственный Университет Путей Сообщения,
доцент, veselkovs59@mail.ru.

Аннотация. Статья посвящена психологическому консультированию проблем семейного насилия. Основной метод работы – создание сказки. Работа с проблемами клиента происходит с помощью метафор. Данный метод позволяет изменить позицию жертвы и приобрести новый опыт.

Ключевые слова: сказкотерапия, семейное насилие, минискрипт, консультирование.

FAIRYTALE THERAPY AS A METHOD OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING

Veselkova Elena Alexandrovna.

Novosibirsk, Siberian Transport University, Assistant Professor,
veselkovs59@mail.ru.

Abstract. The article is devoted to psychological counseling of family violence problems. The main method of work is the creation of a fairy tale. Work with client problems occurs with the help of metaphors. This method allows you to change the position of the victim and gain new experience.

Key words: fairy tale therapy, family violence, minicript, counseling.

Сказкотерапия – это метод консультативной психологии, которая позволяет выявить неосознанные тенденции оценки без социальных установок, с высоким уровнем искренности и с ориентацией на личностные потребности [1]. По Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, основательницей метода сказкотерапии – это набор способов передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека [4]. Задача этого метода состоит в том, чтобы не только узнать о фактах жизни человека, но и понимать, какова эта жизнь в его представлении. Сказкотерапия позволяет обозначить очертания проблемы, выявить возможности ресурсов клиента, раскрыть типичные затруднения и привычные стратегии взаимодействия, а также способы разрешения появляющихся проблем.

Психотерапевтические сказки направлены на оказание психологической поддержки и избавление от страданий и негативных переживаний [3]. Достижение психотерапевтического эффекта происходит за счет воспроизведения переживаний и конфликтов с помощью заместителей – персонажей и через построение сюжета. Данный метод сказкотерапии был использован нами как один из психотерапевтических способов изменения опыта семейного насилия.

В ходе консультирования была создана сказка клиенткой, пережившей сексуальное насилие в семье. Обозначились некоторые первоначальные задачи, связанные с написанием сказки: актуализирование интенсивности эмоциональных переживаний («Слёзы застилали глаза, сердце колотилось от обиды, а в ушах стучало»); нахождение деструктивных ментальных решений («И никогда, никогда уже не будет по-другому. Она сама теперь словно соткана из этого жуткого холодного взгляда, из музыки его флейты, из этого его «подчиниться». Это она, Энжи сама стала этой правдой, которая у всех будет вызывать только отвращение»), обнаружение детских способов выживания («Энжи разговаривала с умершим отцом каждый вечер, лежа в кровати. Она делилась с ним всем и знала, что он сидит рядом и слушает ее так, как умел только он: серьезно, но глаза его при этом светились теплом и любовью»). Автору сказки удаётся раскрыть каждую задачу в своём произведении, сказочно описывая тягостные события реальности.

Данная сказка была представлена в виде минискрипта – ограниченный временной отрезок, отражающий жизненный сценарий [2]. В ней выделяются критерии минискрипта: начало – ностальгия по былым временам, введение и представление действующих персонажей; содержание – праздничный день, контраст эмоций; процесс – переживания, желание уединиться, внутриличностный конфликт; конец – результат внутриличностного конфликта – его разрешение через принятие другими себя.

Наиболее важен в ходе создания сказки механизм поиска ресурсов – в данном случае присутствовала вера в божественное, доверие к близким, одобрение открытости по поводу своих переживаний, сохранение ценности личности и избавление от эмоций другого. Всё это позволило ощутить автору чувства победы и справедливости.

Важным в истории выступает религиозный аспект. Именно он позволяет ребёнку найти веру, поддержку и защиту («Я странник, – прозвучал в её голове голос Иешуа. Я посредник между теми, кто любит друг друга»), даже когда потеряна вера в реальных взрослых.

На протяжении всей сказки прослеживается способность клиента объемно и чувственно отображать реальность с её эмоциональными контрастами; это красочное произведение, рассказывающее о безмятежном семейном празднике, детских желаниях («Болтая ногами и похрустывая морковкой, они грелись на солнце в гамаке. Была суббота, вечером должен был состояться большой ужин в семье Энжи, и девочки наслаждались ничегонеделаньем, предвкушая развлечения») и в то же время о накале внутренних переживаний и серьезных детских проблемах («Перед глазами у неё возникали картины всего того, что Серж заставлял её делать. Злость, обида на несправедливый мир, в котором взрослый всегда прав, отчаяние и бессилие душили девочку. Она никак не могла понять, почему ТАКОЕ происходит именно с ней. Что с ней не так? Как она могла оказаться в этом?! Что сделала неправильно?»).

Созданная клиентом сказка может существовать как отдельное психотерапевтическое произведение. Она будет актуальна не только для психологов и психотерапевтов, но и для родителей, дабы развеять их ограниченное представление о безбедной и легкой жизни детей, и самих детей для

сохранения веры в справедливость взрослых, а также принятия того, что не всё, что происходит с ними, их вина.

«В правду всегда верить труднее всего» – прозвучал в ее голове голос странника. – «Но это правда, которой ты достойна, Энжи. Ты боролась. Ты не сдалась. Ты поверила и рассказала маме. Ты всё сделала правильно. Ты СВОБОДНА». «Я свободна. – Энжи повторила про себя это слово. Тепло медленно разливалось по ее телу. – Свободна... Интересно, как это? Как жить без страха? Как не ждать подвоха каждую минуту?» – Свет. Яркий свет вдруг как будто зажегся внутри нее».

Библиографический список:

1. Веселкова Е.А. Оценка качества образования методом сказкотерапии // Инновационные факторы развития транспорта. Теория и практика : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2018. – 136 с.
2. Веселкова Е.А. Анализ жизненного сценария методом сказкотерапии у студентов-психологов // Наука и социум : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием – Новосибирск: Изд-во АНО ДПО «СИППИРС», 2018. – С. 24.
3. Доценко Е. Л. Семантическое пространство психотехнической сказки // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10–11. – С. 86.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2000. - 310 с.

ЛИЧНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК КАЧЕСТВО ЖИЗНИ

Граховский Станислав Николаевич.

г. Новосибирск, АНО «Региональное экспертное бюро», директор, врач-эксперт, психиатр, feb54@bk.ru.

Аннотация. Личная безопасность складывается, прежде всего, из идентификации своего тела. При перекосе данного действия в негативный формат, сознание автоматически включает программу аутоагрессии с максимально допустимыми изменениями своего физического статуса, как-то употребление вредных для здоровья веществ, небрежное отношение к влиянию на тело агрессивных факторов внешней среды, разрешение на развитие психосоматических и соматических заболеваний, вследствие ведения неправильного образа жизни. Происходит подмена внутреннего содержания на внешнее проявление.

Ключевые слова: безопасность, идентификация, качество жизни, нарушения поведения, личное развитие.

PERSONAL SAFETY AS QUALITY OF LIFE

Grakhovskiy Stanislav Nikolaevich.

Novosibirsk, ANO "Regional Expert Bureau", the Director, the doctor-expert, psychiatrist, feb54@bk.ru.

Abstract. Personal security consists primarily of body identification. When this action is distorted into a negative format, consciousness automatically includes a program of auto aggression with the maximum permissible changes in its physical status, as the use of substances harmful to health, negligent attitude to the influence of aggressive environmental factors on the body, permission for the development of psychosomatic and somatic diseases, due to the conduct of an incorrect lifestyle. There is a substitution of the internal content on an external display.

Key words: safety, identification, quality of life, behavioral disorders, personal development.

Личная безопасность складывается прежде всего из идентификации своего тела. При перекосе данного действия в негативный формат, сознание автоматически включает программу аутоагрессии с максимально допустимыми изменениями своего физического статуса, как-то употребление вредных для здоровья веществ, небрежное отношение к влиянию на тело агрессивных факторов внешней среды, разрешение на развитие психосоматических и соматических заболеваний, вследствие ведения неправильного образа жизни. Происходит подмена внутреннего содержания на внешнее проявление. Демонстративное поведение, основанное на временных компенсаторных

механизмах для содержания себя в требуемых социальных рамках. Замена себя внешне значимыми для индивидуума эквивалентами приводит к доминированию желания приобретения новых покупок и стремлению тем самым подавить собственные подсознательные процессы.

Подмена происходит при развитии собственной неудовлетворенности, наличии неразрешаемых комплексов, нарастающих проблемах физического, психологического и социального содержания. Отгораживания от окружающей действительности и ощущения личной опасности нахождения в ней, происходит путем приобщения себя к элите общества, популярным фигурам, попытками достижения эталона красоты.

Внутренняя борьба с самим собой превращается в борьбу со своими желаниями, заикливанием на необходимости получения удовольствий, недополученных ранее, то есть в манию. Постепенно происходит деморализация индивидуума с утратой общесоциальных ценностей, необходимости соблюдения морально-этических норм и правил. Психопатические процессы вырастают в социопатические. Используя экстраполяцию и номинализацию, человек изменяет, упрощает внутренние бессознательные процессы, подавляя их и маскируя псевдоцелями.

Уход от собственных эмоций имеет деструктивную психосоциальную динамику. Отсутствие любви подменяется продажей тела, вследствие агрессии к нему. Недооценка себя с положительной стороны и переоценка с отрицательной, приводит к криминализации и еще большему ухудшению качества жизни. Собственные желания подменяются имплантированными внешними, которые, не отторгаясь, заставляют человека идти по другому пути, не оценивая его мотивационную роль и смысловое содержание именно для себя. Человек приобретает установку видеть себя таким, каким его хотят видеть окружающие.

Большинство проблем в общении, на работе, в семье, возникают по причине утраты человеком собственной идентичности. Индивидуальность проявляется лишь в различных способах привлечения к себе внимания. Идентичность формируется лишь в сравнении. «Я не такой, я другой». Причем создается последнее на противопоставлении имеющимся у общества установкам и правилам, включая различные формы аддиктивного поведения.

Качество жизни определяется и ощущением собственной безопасности в тех или иных условиях существования. Человек устанавливает для себя наиболее управляемые реакции поведения, программируя на стандартное решение вопросов, тем самым допуская шаблонность реагирования. Возникающие клише также снижают эмоциональное сопровождение событий, что приводит к затуханию привлекательности жизни, а, следовательно, созданию самостоятельно или опосредованно через окружающих, определенных сложностей, которые вновь заставляют его переоценивать собственный статус, с вытекающими из этого итогами.

Библиографический список:

1. Граховский С.Н. Тезисы и материалы. Научно-практическая конференция психологов и психотерапевтов и психиатров с международным участием «Тревоги и страхи XXI века. Личная безопасность». г. Новосибирск. 2014. Граховский С. Н. (Новосибирск) кандидат медицинских наук, статья доклада «Личная безопасность, как качество жизни». Секция Судебная психиатрия и психология. – URL: http://siu.ranepa.ru/Lab_LPR/2014 (дата обращения: 10.10.2018)

АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБРЯДА ИНИЦИАЦИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Коваль Елена Владимировна.

Россия, г. Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», магистрант кафедры социальной психологии и виктимологии, kovalel86@mail.ru.

Чухрова Марина Геннадьевна.

Россия, г. Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», руководитель магистерской программы «Девиянтология», профессор кафедры социальной психологии и виктимологии, mba3@ngs.ru.

Аннотация. В статье раскрывается тема возможностей инициационной профилактики девиантных форм поведения молодежи и интеграции их во взрослое общество. Инициационная профилактика девиантного поведения представляет собой метод, направленный на формирование определенных установок у молодежи путем приобщения к сообществу, где исключены девиантные формы поведения. Показаны модели психологической работы, эффективной на практике, и нацеленной на инициирование, как основной механизм трансформации личности. Анализ инициационной процедуры «посвящение в первокурсники» даёт возможность выделить признаки, характерные для любой инициации, и в коррекционных целях реконструировать её модель под реальные условия в форме обряда.

Ключевые слова: девиантное поведение, коррекция, инициация.

ANALYSIS OF THE INITIATION RITUATION POSSIBILITIES IN PREVENTION OF DEVIANT FORMS OF YOUTH BEHAVIOR

Koval Elena Vladimirovna.

Russia, Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University, Undergraduate student of Social Psychology and Victimology Department, kovalel86@mail.ru.

Chukhrova Marina Gennadievna.

Novosibirsk, Russia, Novosibirsk State Pedagogical University, Head of the master's program "Deviantology", Professor of Social Psychology and Victimology Department, mba3@ngs.ru.

Abstract. The article reveals the initiation prevention of deviant forms of youth behavior and their integration into adult society. Initiation prophylaxis of deviant behavior is a method aimed at the formation of certain attitudes among young people by means of initiation to a community where deviant behaviors are excluded. Models of psychological work, effective in practice, and aimed at initiation, as the main

mechanism of personality transformation, are shown. The analysis of the initiation procedure “initiation into first-year students” makes it possible to single out the signs characteristic of any initiation and to reconstruct her model for real conditions in the form of a rite.

Key words: deviant behavior, correction, initiation.

В современном мире программы коррекции девиантного поведения несовершеннолетних предлагают множество концепций, но с сожалением можно констатировать, что эти программы не всегда оказываются эффективными. Слишком сложным является феномен девиантного поведения, чтобы можно было учесть все факторы, которые способствуют его реализации. В сети интернет изобилуют видеоролики, размещенные подростками, где присутствуют тревожные, шокирующие общественность симптомы: употребление ПАВ, избиения, насильственные действия сексуального характера, подростковый суицид, жестокое обращение с животными, даже применение различного вида оружия в образовательной среде. Все ради получения очередного «лайка». При этом анализ показывает еще одну, параллельную тенденцию современного общества – инфантилизацию несовершеннолетних, их безответственность, неумение осознавать свои поступки в долгосрочной перспективе.

Неэффективность молодежной политики в сфере профилактики девиантного поведения заставляет исследователей обращаться к опыту народной педагогики. Наиболее впечатляющей, на наш взгляд, является практика проведения инициации, посвящения во взрослую жизнь, применяемая у архаичных племен, когда в процессе специального обряда подросток «переходил» во взрослую жизнь, с определенным кругом обязанностей и типов поведения. Нечто подобное имело место в советский период, когда человек, начиная с первых классов школы, периодически подвергался обрядам инициации, ступая все выше по социальной лестнице: октябренок, пионер, комсомолец, студент или рабочий. При этом в кодексе каждой из перечисленных страт присутствовали элементы запрета на разного рода девиации и указания на нормативное поведение. На сегодняшний день механизмы интеграции во взрослое общество являются размытыми, неопределенными, стихийными. Очевидно, назрела необходимость моделировать и программировать этот процесс, включая в него необходимые обществу установки.

Инициация (от лат. *initiatio* – вводить, посвящать в таинство) – общее название системы ритуалов и обрядов, обозначающих изменение социального, полового или возрастного статуса. В узком значении слова «инициация» есть характерное главным образом для первобытной культуры посвящение подростков во взрослые полноправные члены социума, являющееся важнейшим этапом социализации личности [7, с. 10]. В научной литературе инициация охарактеризована в трудах Арнольда ванн Геннепа (1873—1957) и М. Элиаде. Инициация – комплекс обрядовых действий, посредством которых совершается и формально закрепляется смена социального статуса индивида, происходит включение его в какое-либо замкнутое объединение, всегда связанное со структурой и историей конкретного общества. Не имевшие первоначально

религиозной окраски обряды инициации со временем приобрели религиозный характер и стали связываться с переживанием религиозного опыта [7, с. 25].

Нами проанализирован аналог инициации, адаптированный под современные условия – «посвящение в первокурсники». В данном обряде прослеживается параллель с обрядом инициации в традиционных обществах [8, с. 200]. В обряде «посвящения в первокурсники» можно выделить некоторые аспекты инициатической процедуры, которые могут трактоваться как основные факторы трансформации сознания:

1. Подготовительный этап, инструктаж и создание правил для посвящения. На первой стадии первокурсник чаще всего сталкивался с сильными переживаниями из-за потери связи с прошлым. Он сталкивался с ситуацией неопределённости (тревоги, страха), отрыв из привычной среды и атмосферы [1, с. 180]. Обряд проводится при регулируемой со стороны организаторов самостоятельности.

2. Далее, посвящаемые переходят от теоретического изучения к непосредственному переживанию испытаний. В испытания включается момент физической активности и умственной сосредоточенности. Движения в инициатическом обряде служат своеобразным телесным опытом, сюда относятся временные и пространственные характеристики. Вариативность поведения обрядовых персонажей статика – динамика, подвижность – неподвижность [2, с. 43]. Сюда можно отнести танец (прыжки, бег, перекатывания, преодоление различных препятствий естественных и искусственных и др.), развёрнутые манипуляции с объектами (часто магическими), а также телесные движения, включённые в структуру физические испытания (а это большая часть инициальных испытаний) [4, с. 64]. Познание своих физических и интеллектуальных возможностей, получение нового «ценного» опыта. Приобретение новых навыков. Принесение клятвы студента, одним из пунктов которой звучит отказ от потребления психоактивных веществ: табака, алкоголя, наркотиков, как не совместимых с высоким званием студента.

3. Последняя стадия знаменует собой собственно посвящение в первокурсники. Празднование в честь приобретения нового статуса (звания). Праздник проводится в коллективе, сообществе – так социум признает перерождение человека, а иницируемый воссоединяется с окружающим миром. Присутствует идея, что изменения коснулись не только участников посвящения, но и мира в целом. Обряд становится событием вселенского масштаба. Здесь находит своё воплощение идея о системной организации бытия. Кроме того, на протяжении всего обряда его участники находятся как бы на сцене, сами же являясь и зрителями, при этом актуализируется способность к рефлексии. Психологическое новообразование – приобретение социального статуса первокурсника [2, с. 44–46].

Цель исследования – изучение психоэмоционального статуса и адаптивного потенциала основной массы студентов, которые подверглись процедуре инициации, и тех, кто ее избежал.

Методы исследования. Были протестированы студенты-первокурсники одного из университетов г. Новосибирска, всего 95 человек, из них прошли процедуру инициации «посвящение в первокурсники» 50 человек – 1 группа, а

45 человек от нее отказались по разным причинам, 2 группа. Среди причин отказа от «посвящения» указывались следующие: «неинтересно», «некогда», «не захотел», «не посчитал нужным», «не люблю подобные мероприятия», «глупости все это». В середине 2 семестра, примерно через полгода после обряда посвящения в первокурсники-студенты, всем испытуемых был предложен тест К. Роджерса и Р. Даймонда на социально-психологическую адаптацию (СПА), и специально разработанный опросник для выявления употребления ими табака, алкоголя, наркотиков. Тестирование было анонимным.

Результаты. Исследование показало, что по большинству шкал теста СПА испытуемые показали те или иные различия. Адаптивность в 1 группе была достоверно выше, а дезадаптивность – достоверно ниже. Принятие себя и других также выше в группе прошедших «посвящение». Внешний контроль превалировал в 1 группе, а доминирование – во второй. Ведомость была выше в 1 группе, а эскапизм – во второй (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение результатов по методике СПА К. Роджерса и Р. Даймонда в двух группах студентов

Показатели по методике СПА	Средние значения		Стандартное отклонение		Достоверность по критерию Стьюдента
	1 группа	2 группа	1 группа	2 группа	
Адаптивность	139,7143	128,4286	28,34146	28,95316	0,004852*
Дезадаптивность	80,4286	95,4286	20,46833	24,96569	0,040971*
Лживость	20,4286	19,0000	2,82000	2,94392	0,219944
Принятие себя	45,5714	39,8571	17,69584	16,47075	0,033319*
Непринятие себя	17,1429	21,1429	12,10273	10,66815	0,006366*
Принятие других	28,8571	24,2857	6,49175	5,64843	0,013622*
Непринятие других	13,1429	17,7143	7,73366	6,87300	0,077358
Эмоциональный комфорт	24,8571	18,8571	4,74091	7,55929	0,103214
Эмоциональный дискомфорт	15,2857	17,7143	10,35558	6,10230	0,504481
Внутренний контроль	47,7143	56,2857	13,80476	24,10888	0,147970
Внешний контроль	23,8571	18,5714	11,78175	10,90653	0,002788*
Доминирование	7,5714	10,8571	4,11733	4,81070	0,002907*
Ведомость	21,5714	14,4286	5,06153	5,85540	0,000636*
Эскапизм	15,2857	18,8571	5,04739	4,30946	0,067254

*статистически значимые различия между показателями контрольной и экспериментальной групп при $p < 0,05$

В отношении потребления алкоголя, никотина и наркотиков, было выявлено, что студенты из 1 группы были в меньшей степени подвержены этим привычкам, чем студенты из 2 группы. На момент опроса курили 25 человек из 1 группы (26,3 %) и 31 человек из 2 группы (62 %), алкогольное опьянение за последнюю неделю испытали 3 человека из 1 группы (3,2 %), и 16 человек из 2 (32 %). Имеют опыт употребления легких наркотиков 18 человек из 1 группы

(18,9 %) и 16 человек из 2 (32 %). Мы понимаем, что эти данные могут быть не связаны с обрядом посвящения, однако, они хорошо согласуются с большей социально-психологической адаптированностью «посвященных».

В процессе бесед с первокурсниками было выявлено, что обряд посвящения способствовал повышению сплоченности, уменьшению уровня агрессии к сокурсникам, особенно среди проживающих в общежитии, помогал быстрее познакомиться и найти друзей. Исследование показало, что инициация «посвящение в первокурсники» закреплялась успешнее, если подросток начинал с зачисления проживать в общежитии при образовательном учреждении. Проживание в общежитии мы можем сопоставить с феноменом хижины в архаических обществах. «Инициационные» испытания представлены здесь в более широком спектре. Подобного рода обряд инициации был бы эффективным, если бы он был всеобщим для обучающихся (общежитие предоставляется, как правило, иногородним студентам) и имел социальную поддержку, социально одобрялся. Но этого часто не наблюдается, вследствие заселения первокурсников в отдельное съёмное жильё. 63% опрошенных респондентов, имеющих право проживать в общежитии учебного заведения, хотели бы и дальше проживать с родителями или в съёмном жильё. 7 % на момент зачисления уже проживают в съёмном жильё, 25 % в дальнейшем планируют переезд на съёмное жильё. Подобными действиями обрывается инициация взросления. С инициатической точки зрения, испытываемый сам обрывает свою инициацию. Он не становится, в определенном смысле слова, самостоятельным мужчиной или женщиной, прошедшим через «испытания».

Инициация у подростков не происходит, и потому, что сами родители не желают, чтобы она произошла. Нежелание родителей выпускать подростка из-под опеки препятствует взрослению. Влияние родителей на несовершеннолетних, на его взрослое становление рассматривается с двух сторон. С одной стороны мы имеем мать, которая может возникнуть препятствием на этапе отдаления от домашнего очага. С другой стороны, это отец, роль которого заключается в передаче необходимой информации. Отец является наставником [5, с. 832]. При несоблюдении роли наставника нарушается один из этапов инициации. От роли наставника или объекта социализации зависит то, кем в итоге станет подросток [5, с. 834].

Прохождение испытаний «посвящения в первокурсники» помогает участникам обрести новый смысл, укрепить свою жизненную позицию, раскрыть новые таланты, научиться бороться со стрессом и не бояться неизведанного. Как показывает практика, пережив трудности инициации, человек успешно утверждает свою скрытую индивидуальную силу, и становится более уверенным в себе. Такие люди без проблем взаимодействуют с сообществом, в котором чувствуют себя равными, комфортно себя чувствуют в любых условиях и приносят социальную пользу.

В рамках посвящения в первокурсники создаются условия для спонтанной групповой организации обряда, где каждый участник имеет возможность получить посвящение. В ходе посвящения участники часто проходят через преодоление своих страхов, физических и психологических ограничений,

зафиксированных в теле, через болезненные и травмирующие переживания в их символической трактовке, причём делают это осознанно, составляя собственный инициационный сценарий. Это ещё раз позволяет переосмыслить актуальные проблемы, как ступени инициирования. Итогом подобной работы служит выход на более высокий уровень восприятия реальности, качественно иной уровень осмысления и концептуализации бытия. Участники получают необходимый им стимул на изменения [1, с. 63].

Таким образом, обряд «посвящение в первокурсники», содержащий элементы архаичной инициации, позволяет новообращенному студенту легче войти в коллектив, делает его более уверенным, улучшает его социально-психологическую адаптацию, и, возможно, в некоторой степени, профилактирует потребление психоактивных веществ.

Заключение. Тема инициационной коррекции девиантных форм поведения молодежи и интеграции их во взрослое общество является достаточно обширной. Инициация осталась по большей части в социальном бессознательном. Молодежь нуждается в поддержке и помощи на пути становления. Самостоятельно человек через этот процесс пройти может не всегда. Инициационная профилактика и коррекция девиантного поведения представляет собой метод определенной психологической работы, эффективной на практике, и нацеленной на инициирование трансформации личности в нужном направлении [6, 7, 10]. Обобщение этнографического и фольклорного материала (материала смежных с психологией дисциплин) даёт возможность выделить признаки, характерные для любой инициации, и в профилактических или коррекционных целях реконструировать её модель. Нам представляется, что в современном обществе не достаёт четко выстроенной институционализированной системы инициации, предусматривающей вхождение молодого человека в те или иные структуры «взрослого» общества, которая могла бы быть интегрирована посредством молодежной политики.

Библиографический список:

1. Березин С.В., Лисецкий К.С. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании. М.: изд. института Психотерапии, 2001. 256 с.
2. Валентик Ю.В. Концептуальные основы реабилитации несовершеннолетних, злоупотребляющих психоактивными веществами // Наркология. 2002. №1. С. 43-47.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Лабиринт, 1984. Т. 3. 234. с.
4. Лобок А.М. Антропология мифа: Библиотека философа. Философский андеграунд Урала. Екатеринбург: Банк культурной информации, Отдел образования Администрации Октябрьского района города Екатеринбурга, 1997. 688 с.
5. Попов В. А., Вербецкая А. С. Употребление психоактивных веществ учащейся молодежью. Терминологический аппарат // Молодой ученый. 2014. №2. С. 832-834.
6. Хорни К. Наши внутренние конфликты. М.: ЭКСМО-пресс. 2000. 145 с.
7. Элиаде М. Аспекты мифа. М.: Академический Проект, 2000. 222 с.
8. Эстес К.П. Бегущая с волками. Киев: София, ИД Гелиос, 2001. 203 с.
9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Независимая фирма Класс, 1999. 576 с.
10. Appley D.G., Winder A.E. T-groups and therapy groups in a changing society. SanFrancisco. 1973. 64. p

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ МОЗГА ПОЖИЛЫХ ЖЕНЩИН В ДНИ ВОЗМУЩЕНИЯ ГЕОМАГНИТНОЙ ОБСТАНОВКИ

Аллахвердиев Али Рагим оглы.

Азербайджан, г. Баку, руководитель лаборатории, Институт Физиологии им. А.И. Караева Академии Наук Азербайджана, ali_doctor@mail.ru.

Бабаев Эльчин Сафарали оглы.

Азербайджан, г. Баку, руководитель лаборатории, Шемахинская Астрофизическая Обсерватория им. Н. Туси Академии Наук Азербайджана, ebabayev@yahoo.com.

Аллахвердиев Айсель Али кызы.

Азербайджан, г. Баку, ведущий научный сотрудник, Институт Физиологии им. А.И. Караева Академии Наук Азербайджана, aysel.doctor@mail.ru.

Аннотация. В работе проведен персонифицированный и общий групповой анализ биоэлектрической активности головного мозга (ЭЭГ) практически здоровых лиц женского пола 50-60 лет в дни слабых геомагнитных возмущений ($K_p=4$) и в геомагнитно-спокойные дни. Анализировались отрезки ЭЭГ обоих полушарий с определением частотно-амплитудных и индексных характеристик областей мозга, в состоянии спокойного бодрствования с закрытыми глазами. Выявленные изменения частотно-амплитудных характеристик медленных и быстрых ритмов ЭЭГ отражают дисбаланс в центральных регуляторных звеньях головного мозга, в деятельности активирующих и деактивирующих механизмов неспецифических систем головного мозга. При этом наблюдается усиление в корковом направлении восходящих синхронизирующих и снижение активирующих посылок. Также установлена особая роль височных областей в процессах реагирования на изменения геомагнитной обстановки.

Ключевые слова: женщины, мозг, геомагнитная обстановка.

FUNCTIONAL CONDITION OF ELDERLY WOMEN BRAINS IN THE PERMISSION DAYS OF GEOMAGNETIC SITUATION

Allahverdiyev Ali Ragim oglu.

Azerbaijan, Baku, head of laboratory, Institute of Physiology. A.I. Karaeva Academy of Sciences of Azerbaijan, ali_doctor@mail.ru.

Babayev Elchin Safarali oglu.

Azerbaijan, Baku, head of laboratory, Shemakha Astrophysical Observatory N. Tusi Academy of Sciences of Azerbaijan, ebabayev@yahoo.com.

Allahverdiyev Aysel Ali Kyzy.

Azerbaijan, Baku, leading researcher, Institute of Physiology. A.I. Karaeva Academy of Sciences of Azerbaijan, aysel.doctor@mail.ru.

Abstract. A personalized and general group analysis of the brain (EEG) bioelectrical activity of practically healthy females 50–60 years on days of weak geomagnetic disturbances (Cr = 4) and on geomagnetic quiet days was carried out. The EEG segments of both hemispheres were analyzed with the determination of the frequency-amplitude and index characteristics of the brain areas, in a state of calm wakefulness with eyes closed. The revealed changes in the frequency-amplitude characteristics of slow and fast EEG rhythms reflect an imbalance in the central regulatory links of the brain, in activating and deactivating mechanisms of nonspecific brain systems. At the same time, there was an increase in the cortical direction of the ascending synchronization and a decrease in the activating premises. The special role of the temporal regions in the process of response to changes in the geomagnetic environment was also established.

Key words: women, brain, geomagnetic environment.

Введение. Изменение геомагнитной обстановки Земли, тесно связанное с Солнечной активностью, влияет на функциональное состояние органов и систем человека, среди которых особую роль отводят центральной нервной системе, головному мозгу. Головной мозг человека, имеющий электрическую активность, продуцируемую нейронами и возникающими при этом электрическими и магнитными полями, является экраном, реагирующим на изменение магнитной обстановки Земли. В зависимости от силы потока и степени изменения магнитного поля Земли различают слабые и сильные геомагнитные возмущения, именуемые слабыми и сильными геомагнитными бурями. В доступной литературе достаточно работ, посвященных влиянию магнитных бурь на организм человека [1, 2, 3], однако исследований, касающихся изучения биоэлектрической активности головного мозга в дни с различной геомагнитной возмущенностью, крайне недостаточно. Рядом исследователей установлена взаимосвязь между функциональным состоянием мозга человека и геомагнитной активностью. Выявлена неспецифическая реакция нейронов на электромагнитные колебания. Показано синхронизирующее влияние электромагнитных колебаний на активность мозга, вызывающее снижение порога судорожной готовности и провоцирующее пароксизмальные состояния и судорожные припадки. В то же время имеющиеся литературные данные свидетельствуют об индивидуальной реакции организма на возмущения геомагнитной обстановки, зависящей от конституциональных особенностей и функционального состояния. Так же, следует отметить, что в доступной литературе практически отсутствуют сведения о возрастно-половых аспектах проблемы и о влиянии магнитных бурь на деятельность мозга, находящегося в различных функциональных состояниях. В настоящей работе представлены исследования влияния слабых магнитных бурь на электрическую активность головного мозга женщин пожилого возраста, находящегося в состоянии спокойного бодрствования.

Методика. С целью устранения влияния вариабельности индивидуальных характеристик на результаты исследований, нами проводились персонифицированные исследования в группе практически здоровых женщин 50–60 лет (9-женщин), включающие регистрацию биоэлектрической активности

головного мозга в спокойные ($K_p=1-2$) и геомагнитно возмущенные дни ($K_p=4$), расцениваемые как слабые магнитные бури. Запись электроэнцефалограмм (ЭЭГ) осуществлялась на компьютерном энцефалографе «Нейрон-спектр-5» от лобных, центральных, теменных, затылочных передне-височных, средне-височных и задне-височных областей обоих полушарий головного мозга по международной схеме 10-20%. Прогноз геомагнитной обстановки в регионе обследования (г. Баку) представлялся сотрудниками Шемахинской астрофизической обсерватории Национальной Академии Наук Азербайджана. По программам «Нейрон-спектр» фирмы «Нейрософт» анализировались 10 секундные отрезки безартефактных ЭЭГ в состоянии спокойного бодрствования с закрытыми глазами. Подсчитывались индексы, амплитудные и частотные характеристики отдельно для дельта-, тета-, альфа, низкочастотного бета-1 и высокочастотного бета-2 спектров электрической активности от областей (отведений) правого и левого полушарий соответственно: лобных полюсов, лобных, центральных, теменных, затылочных, передне-височных, центрально-височных задне-височных отделов коры головного мозга. На следующем этапе анализа с помощью программы «Microsoft Excel» проводился сравнительный анализ соответствующих характеристик ЭЭГ с построением гистограмм.

Результаты и выводы. Визуальный анализ ЭЭГ в спокойные дни свидетельствовал об отсутствии в структуре активности локальных и диффузных патологических и пароксизмальных знаков. ЭЭГ большинства женщин расценивалась, как отражающая дисфункцию мезо-диэнцефальных структур. В дни геомагнитного возмущения значимых визуальных различий у большинства женщин выявлено не было, в то же время у двух женщин в лобно-теменных областях, главным образом билатерально-синхронно регистрировались заостренные и острые волны, по амплитуде превышающие фон. Билатерально-синхронный характер, всплеск, области их регистрации и частотный диапазон, свидетельствуют о диэнцефальном генезе пароксизмов, спровоцированных, по-видимому, реакцией этих областей на возмущение геомагнитной обстановки. Значимые различия в структурах ЭЭГ спокойных и геомагнитно-возмущенных дней были получены в результате компьютерного анализа ЭЭГ.

Результаты проведенных исследований свидетельствовали об однонаправленном характере изменений структуры ЭЭГ у всех обследованных женщин при смене геомагнитной обстановки. Так, слабое возмущение геомагнитной обстановки вызывало у всех обследованных увеличение индекса тета-ритма и снижение индекса высокочастотного бета-ритма по всем областям коры. При этом акцент изменений тета-индекса отмечался в височных областях, где отклонения в сторону увеличения величин было наибольшим и наблюдался правополушарный акцент. Наряду с этим при смене геомагнитной обстановки также отмечались определенные индексные и частотно-амплитудные изменения характеристик. Резюмируя динамику характеристик ЭЭГ следует отметить, что усиление геомагнитной обстановки Земли до уровня слабых магнитных бурь сопровождается следующими структурными изменениями в биоэлектрической активности головного мозга: диффузным повышением процентной представленности тета-ритма и акцентом этих изменений в височных областях

мозга; снижением по всем областям процентной представленности и частоты быстрочастотного бета-ритма; тенденцией к снижению амплитуды альфа-, низко- и быстро-частотного бета-ритма и повышением амплитуды дельта-ритма, с акцентом по височным областям правого полушария; появлением у части обследованных в электрической активности передне-теменных областей пароксизмальных вспышек. Выявленные изменения частотно-амплитудных характеристик медленных и быстрых ритмов ЭЭГ отражают дисбаланс в центральных регуляторных звеньях головного мозга, в деятельности активирующих и деактивирующих механизмов неспецифических систем головного мозга. При этом наблюдается усиление в корковом направлении восходящих синхронизирующих и снижение активирующих посылок. Также следует отметить особую роль височных областей в процессах реагирования на изменения геомагнитной обстановки. Наблюдаемые нами, у части женщин при усилении геомагнитной активности пароксизмальные вспышки в ЭЭГ, позволяют отнести этих лиц к группе риска по пароксизмальным состояниям. В тоже время пароксизмальная чувствительность нейронов к геомагнитной возмущенности выдвигает на первый план для лиц, имеющих пароксизмально ориентированные жалобы, необходимость разработки комплекса прогностических лечебно-профилактических мероприятий с учетом магнитной обстановки Земли.

Библиографический список:

1. Хаснулин В.И. Космические тайны вашего самочувствия. – Новосибирск: Наука, 1992. – 176 с.
2. Stoupel E., Domarkiene S., Radishauskas R. et al. Link between monthly rates of four subtypes of acute myocardial infarction and their corresponding cosmophysical activity parameters // J. Basic Clin. Physiol. Pharmacol. – 2004. – N 15 (3–4). – P. 175–84.
3. Van Praag H.V. Can stress cause depression? // World J. Biol Psychiat . – 2005. – N 6. – suppl 2. – P. 5–22.

ГОРМЕЗИС КАК ВАРИАНТ ТАКТИКИ ВЕДЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ХРОНИЧЕСКОМ СТРЕССЕ

Смитнева Анна Сергеевна.

г. Новосибирск, Центр врачебной косметологии и диагностики, дерматолог, косметолог, член общества антивозрастной медицины, ms.ask81@mail.ru.

Аннотация. Современный ритм жизни зачастую определяет состояние организма человека и, соответственно, возможность нахождения его в хроническом стрессе. В данном состоянии организм человека может быть не готов к дополнительно предъявляемым требованиям, коими являются некоторые методики эстетической медицины. Оптимизация подходов ведения пациентов, находящихся в хроническом стрессе необходима для прогнозирования результата и минимизации нежелательных явлений после процедур, запускающих процесс репаративной регенерации.

Ключевые слова: эстетическая медицина, стресс, гормезис, антистрессовая терапия.

HORMESIS AS AN OPTION FOR THE TACTICS OF MANAGING PATIENTS IN A CHRONIC STRESS

Smitneva Anna Sergeyevna.

Novosibirsk, Center of medical cosmetology and diagnostics, dermatologist, cosmetologist, member of the society of anti-aging medicine, ms.ask81@mail.ru.

Abstract. Modern rhythm of life often determines the state of the human body and, accordingly, the possibility of finding it in chronic stress. In this state, the human body may not be ready for additional requirements, which are some of the techniques of aesthetic medicine. Optimization of management approaches for patients under chronic stress is necessary to predict the outcome and minimize adverse events following the procedures that trigger the process of reparative regeneration.

Key words: aesthetic medicine, stress, hormesis, anti-stress therapy.

Современный ритм жизни диктует нам свои условия. Организм человека постоянно находится под действием тех или иных стрессоров. Некоторые методики (процедуры) эстетической медицины предъявляют организму дополнительные требования (запуская процесс репаративной регенерации). В данной статье проведен анализ и предложена тактика оптимизации ведения пациентов, находящихся в хроническом стрессе в контексте эстетической коррекции.

Что же такое стресс? Еще в 1936 году выдающийся канадский ученый Ганс Селье сформулировал концепцию стресса (общего адаптационного синдрома). Вот как он писал о причинах стресса: "Все приятное и неприятное, что ускоряет

ритм жизни, может приводить к стрессу. Болезненный удар и страстный поцелуй в одинаковой мере могут быть его причиной"[3,4].

По сути, стресс-это каскад взаимосвязанных друг с другом химических реакций, протекающих в организме человека под действием различных стрессоров. Исходами стресса являются:

- Эустресс (благополучное преодоление действия стрессора, стабилизация и увеличение ресурсов организма) – адаптация.
- Дистресс (неблагополучное преодоление действия стрессора, истощение ресурсов организма) – дезадаптация.

Вариант исхода зависит от наличия или отсутствия резервных возможностей организма человека, а также от соотношения активации стресс-реализующих и стресс-лимитирующих систем (приведенных в таблице 1).

Таблица 1

Стресс - реализующих и стресс - лимитирующих системы

Стресс-реализующие механизмы	Стресс-лимитирующие системы
Активация гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы (увеличивается секреция глюкокортикоидов и катехоламинов)	ГАМК-эргическая система Система эндогенных опиатов Парасимпатическая нервная система
Повышение тонуса симпатической нервной системы	Антиоксидантная система Простогландины

Сложный процесс ответа организма на стрессор начинается с активации стресс-реализующей системы и результатом является увеличенный выброс глюкокортикоидов и катехоламинов, которые способствуют мобилизации функций органов и тканей, ответственных за адаптацию, и обеспечивают увеличение их энергообеспечения- это первая стадия развития стресса по Г. Селье (Г. Селье выделил в развитии стресса три стадии: тревоги, резистентности и истощения).

При действии сильного или длительного стрессора (пр., длительное нарушение сна, психоэмоциональные или физические перегрузки), от которого невозможно освободиться, стресс-реализующие механизмы нейрогуморальной регуляции оказываются в состоянии продолжительного и сильного возбуждения. В гуморальных средах организма при этом поддерживается высокий уровень катехоламинов, глюкокортикоидов и др. биологически активных веществ. Для предотвращения патологического их действия на организм (формирования дезадаптации) происходит активация стресс-лимитирующих систем (описанных Меерсоном Ф.З., 1986) и адаптация к действию стрессора (эустресс) [2,3,4].

Если же повреждение перевешивает адаптационные механизмы, то это приводит к функциональному спаду и так называемому «дистрессу».

В эстетической медицине оценка состояния стрессоустойчивости (способности организма компенсировать стресс) является необходимым пунктом ведения пациентов. Процедуры, запускающие процесс репаративной регенерации, предъявляют организму дополнительные требования.

Примеры процедур, запускающих процесс репаративной регенерации:

1. Пилинги (сопровождающиеся повреждением живых слоев эпидермиса и базальной мембраны)
2. Инъекционные методики
3. Термодеструктивные аппаратные технологии (температура, формирующаяся в тканях-мишенях превышает 60°C):
 - Лазерные аблятивные и неаблятивные методы;
 - Радиочастотные методики (фракционные);
 - HIFU технология.

Неучтенный стресс в случае выполнения таких процедур вносит «фактор неопределенности» в процесс регенерации, а, следовательно, и в результат. В то время как конечная цель процедур, запускающих процесс репаративной регенерации: получить красивую, более молодую (биологически) кожу, а не просто закрыть раневой дефект.

Основные признаки хронического стресса при осмотре и сборе анамнеза (приведены в таблице 2).

Таблица 2

Основные признаки хронического стресса при осмотре и сборе анамнеза

Локальные	Общие
– Тусклый цвет кожи	– Нарушения сна
– Дегидратация эпидермиса	– Неустойчивый эмоциональный фон
– «Заостренные» черты лица (утрированные носослезные, носощечные, носогубные, губоподбородочные складки)	– Часто возникающие признаки снижения иммунитета (простудные заболевания, обострения вирусных процессов)

На этапе сбора анамнеза можно предположить состояние «стрессоустойчивости» (т. к. очевидные признаки хронического стресса не всегда имеют мест быть).

Проведя анализ нейропсихологических тестов и шкал под редакцией Е.М. Кашиной; методики «Прогноз», разработанной в Санкт-Петербургской военно-медицинской академии, направленной на диагностику нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе и стрессоустойчивости; методики определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге; «современного» ритма жизни человека – были выделены те пункты, которые помогают предположить снижение устойчивости к дополнительным стрессорам:

- соблюдение режимов сна и бодрствования;
- частота смен часовых поясов в месяц (неделю);
- степень ответственности в занимаемой должности (профессии);
- нормированность графика работы;

- режим и качество физической нагрузки (умеренная, интенсивная);
- время, проводимое в «правильные часы» под солнечными лучами;
- уход за больным родственником (возможно, что данный вопрос будет корректен только для пациентов с «кредитом доверия» к данному доктору);
- перенесенные операции или травмы предыдущие 2–3 месяца;
- хронические боли (невралгии);
- постоянное напряжение, невозможность расслабиться;
- наличие детей (возраст).

Учет показателя стрессоустойчивости имеет важное практическое значение, т. к. следствием хронического некомпенсированного стресса являются как общие (на уровне организма в целом), так и местные (органные) нарушения. В частности, изменения, происходящие в коже и микроциркуляторном русле (приведенные в таблице 3).

Таблица 3

Изменения, происходящие в коже и микроциркуляторном русле при хроническом стрессе

В коже	В микроциркуляторном русле
<ul style="list-style-type: none"> – Неспецифическое воспаление – Увеличение скорости деления базальных кератиноцитов – Стимуляция меланоцитов – Активация коллагеназ – Активация синтеза компонентов межклеточного вещества дермы – Активация синтеза белков теплового шока 	<ul style="list-style-type: none"> – Катехоламины при хроническом стрессе поступают в кровь в небольшом количестве, что не нарушает центральную гемодинамику, но вызывает спазм прекапиллярного сфинктера. Плазмоток и обмен веществ сохраняются, но ни один эритроцит не может пройти через суженный прекапилляр. Развивается длительная гипоксия ткани.

Изменения, происходящие в коже и микроциркуляторном русле при хроническом стрессе [1,5] дают основания полагать возможную несостоятельность процесса репаративной регенерации. В то время как эстетический результат напрямую зависит от качественного процесса восстановления тканей после повреждения.

Одним из предлагаемых вариантов тактики ведения пациентов в состоянии хронического стресса является гормезис.

Гормезис – стимулирующий (благоприятный) эффект умеренного стресса, он позволяет организму в целом и тканям в частности справиться с последующим более жестким стрессом.

Пример локального гормезиса – повышение стрессоустойчивости фибробластов в ответ на воздействие горметических температур (до 40⁰С) приведен в таблице 4.

Таблица 4

Повышение стрессоустойчивости фибробластов в ответ на воздействие
горметических температур (до 40⁰С)

Характеристика	Эффект гормезиса	Ссылка
Размер клетки	Пониженная гипертрофия	Rattan, 1998
Структура клетки	Пониженная неоднородность	
Процесс гликации	Снижение на 50-80 %	Verbeke et al., 2002
Уровень липоидного пигмента	Снижение на 6-29%	
Уровень восстановленного глутатиона	Повышение в 3 раза	
Уровень окисленного глутатиона	Снижение в 2 раза	Beedholm et al., 2004
Выживание после воздействий УФА	Повышение на 5-17%	
Уровень Hsp 70	Повышение на 20%	

В конце 50-х годов отечественный фармаколог Н.В. Лазарев опубликовал статью в журнале «Патологическая физиология и экспериментальная терапия» о существовании особого состояния организма – СНПС (состояние неспецифически повышенной сопротивляемости). В этой статье Н.В. Лазарев писал: «Сходного состояния высокой резистентности организма по отношению к очень многим неблагоприятным факторам можно достигнуть двумя способами» (приведены в таблице 5).

Таблица 5

Способы достижения СНПС

<p>Путем более или менее продолжительного приучения организма к действию вредных агентов, в том числе химических.</p> <p>ПРИМЕР ОБЩЕГО ГОРМЕЗИСА</p>	<p>Гораздо быстрее — путем введения в организм некоторых фармакологических средств.</p> <p>Средства, способные приводить организм в СНПС, Н.В. Лазарев назвал «адаптогены».</p>
--	---

[6]

Преимуществом горметической терапии является возможность использования ее на начальных этапах работы с пациентом, находящимся в хроническом стрессе.

Этапы работы с пациентом, организм которого испытывает хронический стресс:

1. Начальный этап:
 - Обследование
 - Антистрессовые процедуры местного действия
 - Горметические процедуры местного действия
2. Оценка результатов, системный подход:
 - Горметические процедуры системного действия
 - Адаптогены,

– Антистрессовая терапия системного действия

3. Планирование процедур, запускающих процесс репаративной регенерации.
К антистрессовым и горметическим процедурам местного действия можно отнести:

– Процедуры, направленные на коррекцию микроциркуляции (НИЛИ, микротокавая, механовакуумная терапии, нетепловые режимы высокоэнергетических методик оптического и радиочастотного диапазона)

– Аппаратные технологии, обладающие горметическим действием (лазеры, генерирующие в ближнем ИК диапазоне, длины волн которых находятся в «окне оптической прозрачности» биологической ткани; радиочастотные методики (мультиполярные, биполярные), инфракрасный широкополосный диапазон IRL систем)

– Инъекционные методики, направленные на восполнение дефицитов экстрацеллюлярного матрикса.

Методы системного воздействия на организм, обладающие горметическим, адаптогенным и антистрессовым воздействиями: пептидные биорегуляторы, магний, витамин Д, озонотерапия, растительные адаптогены, умеренная физическая нагрузка, карбокситерапия, тканевая плацентарная терапия

Выводы:

– Организм человека, находящегося в состоянии хронического стресса, часто не готов к процедурам, предъявляющим ему дополнительные требования

– Гормезис – как принцип терапии таких пациентов – дает возможность, как на местном, так и на системном уровне минимизировать нежелательные явления после процедур, запускающих процесс репаративной регенерации.

Библиографический список:

1. Кошевенко Ю.Н. Кожа человека. В 2-х томах. Том 2. Варианты патогенного воздействия на структуру и функции кожи, причины, патофизиологические основы и принципы лечения – Изд.: Медицина, 2008. – 754 с.
2. Физиология адаптационных процессов / АН СССР, Отд-ние физиологии, Науч. совет по комплекс. пробл. физиологии человека и животных; [Ф. З. Меерсон и др.]. - М. : Наука, 1986. – 638 с.
3. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Пер. с англ. В. И. Кандрора и А. А. Рогова; Редакция и вступ. ст. проф. М. Г. Дурмишьяна. М., Медгиз, 1960. – 255 с.
4. Селье Г. Стресс без дистресса / Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1982. – 128 с.
5. Хугаева В. К. Легенды и реальные закономерности микроциркуляции. Патогенез. – 2013. – Т.11, №2. – С. 32–41.
6. Яременко К.В. Учение Н.В. Лазарева о СНПС и адаптогенах как базовая теория профилактической медицины // Психофармакология и биологическая наркология. – 2005; 5 (4): 1086–92.

ДУАЛИЗМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АППАРАТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С БИОЛОГИЧЕСКОЙ ТКАНЬЮ

Смитнева Анна Сергеевна.

г. Новосибирск, Центр врачебной косметологии и диагностики, дерматолог, косметолог, член общества антивозрастной медицины, ms.ask81@mail.ru.

Аннотация. Радиочастотные технологии (биполярные, мультиполярные), инфракрасный широкополосный диапазон IPL систем, лазеры, генерирующие в ближнем ИК диапазоне (длины волн которых находятся в «окне оптической прозрачности биологической ткани», например, 0,94 мкм, 1,06 мкм; 1,32 мкм), применяемые в эстетической медицине дуальны в отношении взаимодействия с биологической тканью, поэтому возможно расширение показаний для их применения.

Ключевые слова: эстетическая медицина, радиочастотные технологии, инфракрасный широкополосный диапазон IPL систем, лазеры, генерирующие в ближнем ИК диапазоне.

DUALISM OF INTERACTION OF HARDWARE TECHNOLOGIES WITH BIOLOGICAL TISSUE

Smitneva Anna Sergeyevna.

Novosibirsk, Center of medical cosmetology and diagnostics, dermatologist, cosmetologist, member of the society of anti-aging medicine, ms.ask81@mail.ru.

Abstract. Radio frequency technologies (bipolar, multipolar), infrared broadband range of IPL systems, lasers that generate in the near IR range (wavelengths are in the “window of optical transparency of biological tissue”, for example, 0.94 microns, 1.06 microns; 1.32 μm), used in aesthetic medicine are dual in relation to the interaction with biological tissue, therefore it is possible to expand the indications for their use.

Key words: aesthetic medicine, radiofrequency technologies, infrared broadband range of IPL systems, lasers generating in the near infrared range.

Аппаратные технологии, применяемые в эстетической медицине, постоянно совершенствуются. Тем не менее, интерес представляет возможное разнонаправленное действие на биологические ткани (покровные ткани организма человека) уже зарекомендовавших себя технологий и, соответственно, расширение показаний для их применения. В данном контексте будут рассмотрены технологии, в основе которых лежит электромагнитное излучение.

По одному из определений: дуализм (двойственность) – существование двух разновидностей чего-либо.

Аппаратные технологии, обладающие дуализмом взаимодействия с биологической тканью:

- Радиочастотные технологии (биполярные, мультиполярные).
- Инфракрасный широкополосный диапазон IPL систем.
- Лазеры, генерирующие в ближнем ИК диапазоне (длины волн которых находятся в «окне оптической прозрачности биологической ткани», например, 0,94 мкм, 1,06 мкм; 1,32 мкм).

Суть проявления дуализма заключается в возможности создать в тканях одной и той же технологией как тепловой, так и нетепловой эффекты.

Тепловой эффект проявляется в виде:

- горметического (адаптационного) – при возникновении в ткани температуры до 40°C;
- коагуляционного – формируется в то время, когда температура в ткани превышает 60 °C.

Проявления теплового эффекта в ткани зависят от времени воздействия физического фактора и плотности мощности излучения, передаваемого ткани.

Нетепловой эффект (биостимулирующий). При его формировании превалирует специфический принцип взаимодействия физического фактора с биологической тканью:

- при воздействии радиочастотным диапазоном в ткани возникает осцилляторный эффект;
- при воздействии оптическим диапазоном – фотохимический эффект.

Результатом нетеплового воздействия на ткань является: улучшение микроциркуляции, трофики, противовоспалительный эффект, повышение регенеративного потенциала [2,4].

Обобщенные данные об изменениях в тканях, происходящих в процессе воздействия теплового и нетеплового режимов аппаратных технологий (за основу взяты данные: *Angewandte Lasermedizin Lehr-und Handbuch für Praxis und Klinik*, 1989г.) приведены в таблице №1.

Таблица 1

Обобщенные данные об изменениях в тканях, происходящих в процессе воздействия теплового и нетеплового режимов аппаратных технологий

Т, °С	Эффект в биоткани
Нетепловой режим	поглощение энергии оптического или радиочастотного диапазона и преобразование ее в ряд физико-химических процессов
40°C	активизация ферментов, образование отеков, изменение мембран, возможная смерть клеток (в зависимости от времени)
60°C	денатурация протеина, начало коагуляции и некроза
80°C	денатурация коллагена, дефекты мембран

Важно то, что, уходя в нетепловые режимы или режимы горметических температур ($\leq 40^\circ\text{C}$) точки приложения аппарата становятся более универсальными относительно:

- показаний (старение покровных тканей, антистрессовая терапия, подготовка к- и реабилитация после процедур, запускающих процесс репаративной регенерации);

- морфотипа старения лица (актуальны в тактике ведения любого морфотипа);
- этапа работы с пациентом (применительны на любом этапе).

Обобщение точек приложения тепловых и нетепловых режимов воздействия аппаратных технологий на биологические ткани (покровные ткани организма человека) приведены в таблице 2.

Таблица 2

Обобщение точек приложения тепловых и нетепловых режимов воздействия аппаратных технологий на биологические ткани

Режим	Точки приложения
Нетепловой (биостимулирующий)	<ul style="list-style-type: none"> – Подготовка к- и реабилитация после процедур, вызывающих репаративную регенерацию. – Использование в виде «базовой» терапии у пациентов, находящихся в состоянии хронического стресса. – Использование в протоколах ведения пациентов с любым морфотипом. – В протоколах ведения рубцовых деформаций.
Горметических температур (тепловой режим)	<ul style="list-style-type: none"> – Адаптация (подготовка) ткани к процедурам, запускающим процесс репаративной регенерации. – В протоколах ведения пациентов, находящихся в хроническом стрессе. – Использование в протоколах ведения пациентов с любым морфотипом.
Коагуляционных температур (тепловой режим)	<ul style="list-style-type: none"> – Ремоделирование ткани через запуск процессов репаративной регенерации. – Селективный фототермолиз. – В протоколах коррекции рубцовых деформаций.

Для практического понимания процессов, происходящих в тканях под действием тепловых и нетепловых режимов можно выделить методы определения температурного воздействия на биологическую ткань электромагнитного излучения (Таблица 3).

Таблица 3

Методы определения температурного воздействия на биологическую ткань электромагнитного излучения [1,3,4]

Радиочастотного диапазона	Оптического диапазона
Использование соответствующей плотности энергии (уменьшая или увеличивая плотность энергии можно изменять температурное воздействие в тканях от биостимулирующего до коагуляционного).	<p>Вычисление плотности мощности подаваемого излучения. $q = E/S \cdot T$, где: q – плотность мощности лазерного излучения (Вт/см²) E – энергия импульса (Дж) S – площадь облучаемой поверхности (см) T – длительность импульса (ms)</p> <p>Биостимулирующее действие возникает:</p> <ul style="list-style-type: none"> – при излучении в пределах плотности мощности $q = 0,1 - 100$ мВт/см², – при импульсном излучении наносекундной длительности (плотность мощности излучения составляет до 10 Вт/см²) <p>Тепловые эффекты в тканях возникают:</p> <ul style="list-style-type: none"> – при излучении в пределах плотности мощности от 1 до 10⁷ Вт/см² и продолжительности от миллисекунд до нескольких секунд и минут
Бесконтактный термометр.	

Таким образом, используя одну и ту же технологию в рамках одного и того же аппарата можно воздействовать на биологическую ткань как в рамках нетепловых эффектов, так и в рамках тепловых и соответственно расширять показания для применения.

Выводы. Двойственность взаимодействия аппаратных методик с биологической тканью присуща некоторым видам высокоэнергетических технологий:

- Радиочастотные методы (биполярные, мультиполярные).
- Инфракрасный широкополосный диапазон IPL систем.
- Лазеры, генерирующие в ближнем ИК диапазоне (длины волн которых находятся в «окне оптической прозрачности биологической ткани», например, 0,94 мкм, 1,06 мкм; 1,32 мкм).

Существует возможность использования аппарата любой из данных технологий с целью создания в биологических тканях как тепловых, так и нетепловых эффектов, и соответственно, на разных этапах терапии (подготовка, реабилитация, запуск процесса репаративной регенерации).

Библиографический список:

1. Калайджян К.И. Способ фотообработки биоткани с индукцией селективного апоптоза. Описание изобретения к патенту. 2007 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://patentdb.ru/patent/2294223> (дата обращения 27.12.2018).
2. Овсянников В.А. Биофизика лазерных терапевтических воздействий и клиническое использование черезкожной лазерной терапии [Электронный ресурс]: Автореф. дис. ... д-ра техн. наук: 3.00.02 / В.А. Овсянников; НИИ электрофизической аппаратуры им. Д.В.Ефремова. – Санкт-Петербург, 2003. [Электронный ресурс]. – URL: <http://elib.spbstu.ru/dl/367.pdf/info> (дата обращения 27.12.2018).
3. Потекаев Н.Н., Круглова Л.С. Лазер в дерматологии и косметологии. Москва: МДВ, 2012. – 280 с.
4. Шахно Е.А.. Физические основы применения лазеров в медицине. – СПб: НИУ ИТМО, 2012. – 129 с.

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ ТУВИНСКОГО ГОРЛОВОГО ПЕНИЯ

Чухрова Марина Геннадьевна.

Россия, Новосибирск, доктор мед.наук, проф. ФГБУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», mba3@sibmail.ru.

Юдина Светлана Дмитриевна.

Россия, Новосибирск, канд. психол. наук, доц. каф. психологии Сибирского института управления РАН ХиГС при Президенте РФ, sveud@rambler.ru.

Мекпер-оол Орлан.

Россия, Республика Тыва, г. Кызыл, Сибирский институт управления РАН ХиГС при Президенте РФ, психолог-хоомейжи, sveud@rambler.ru.

Пронин Сергей Владимирович.

Россия, Новосибирск, канд. мед. наук, доц. ФГБУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», svpronin@rambler.ru.

Аннотация. Тувинское горловое пение характеризуется специфическим многоголосым звучанием с многообразным вибрационным наполнением и способно оказывать мощное эстетическое воздействие. Целью исследования был анализ психофизиологических реакций слушателей при воздействии тувинского горлового пения. Анализировались особенности вегетативной регуляции до и после прослушивания. Показано, что в ряде случаев произошла нормализация вегетативной регуляции.

Ключевые слова: тувинское горловое пение, психофизиологические реакции, вариабельность сердечного ритма, психологические аспекты восприятия музыкальных ритмов.

SOME PSYCHOPHYSIOLOGICAL EFFECTS OF TUVINIAN THROAT SINGLE

Chukhrova Marina Gennadyevna.

Russia, Novosibirsk, Doctor of Medical Sciences, prof. of Novosibirsk State Pedagogical University, mba3@sibmail.ru.

Yudina Svetlana Dmitrievna.

Russia, Novosibirsk, PhD in Psychology, Assoc. Department of Psychology, Siberian Institute of Management, Russian Academy of Sciences Hi-Graduate Surgery under the President of the Russian Federation, sveud@rambler.ru.

Mekper-ool Orlan.

Russia, Tyva Republic, Kyzyl, Siberian Institute of Management, Russian Academy of Sciences Hi-Graduate Surgery under the President of the Russian Federation psychologist-khoomeyshi, sveud@rambler.ru.

Pronin Sergey Vladimirovich.

Russia, Novosibirsk, Candidate of medical sciences, Assoc. of Novosibirsk State Pedagogical University, svpronin@rambler.ru.

Abstract. Tuvan throat singing is characterized by a specific multi-voiced sound with a diverse vibratory filling and is able to have a powerful aesthetic effect. The aim of the study was to analyze the psychophysiological reactions of students on the exposed process to Tuvan throat singing. Peculiarities of vegetative regulation were analyzed before and after listening. It is shown that in some cases normalization of vegetative regulation occurred.

Key words: Tuvan throat singing, psycho-physiological reactions, heart rate variability, psychological aspects of perception of musical rhythms.

Тувинское горловое пение – это феномен, созданный самой природой. Долгое время исследователи не могли понять, каким образом гортань человека воспроизводит такое разнообразие звуков, когда слышны две или три линии пения и кажется, что в горле певца спрятан какой-то инструмент. Внимание ученых, музыкантов и этнографов к тувинскому горловому пению было приковано, начиная со 2 половины 19 века, однако психофизиологическая сущность этого явления была раскрыта совсем недавно, работами выдающегося врача-фониатора, певца и ученого Валентина Тимофеевича Маслова и его коллеги Б.П. Чернова. Применяв непрямую ларингоскопию непосредственно при горловом пении, ученые показали механизмы формирования этого сложного певческого звукообразования при взаимодействии истинных и ложных голосовых связок, ротоглоточной полости и грудного резонатора, совершив, по истине, открытие в области физиологии гортани человека.

Открытие механизма бинарной фонации выявило неизвестное ранее свойство гортани продуцировать аэродинамический свист, который был одной из начальных фаз биогенетического процесса развития голосовой функции периода нечленораздельной речи [2], когда образование гласных и согласных звуков речи в гортани человека еще было исключено. Тем не менее, большое разнообразие «голосо-свиста», как называют горловое пение, позволяет считать его прообразом языка первобытных архантропов. Б.П. Черновым и В.Т. Масловым предложена гипотеза эволюционного преобразования гортани с формированием механизма доречевого периода фонации и фазы членораздельной речи [3].

Большой вклад в изучение и пропаганду тувинского горлового пения в нашей стране и за рубежом внесла Зоя Кыргысовна Кыргыс, музыковед, этнограф и культуролог [4]. Как свидетельствует З.К. Кыргыс, тувинское горловое пение хоректээр (это хоомей, сыгыт, эзенгылээр, борбаннадыр, каргыраа) представляет собой, скорее, *инструментальное музицирование* (курсив автора), основанное на имитации звуков окружающего мира, в связи с чем его восприятие приобретает особый сакральный смысл и способно оказывать мощное эстетическое воздействие. Однако нас в большей степени интересует его физиологическое воздействие на слушателей, поскольку, как упоминалось, происхождение «голосо-свиста» уходит корнями в глубокую древность. Кроме того, как пишет

З.К. Кыргыз, тувинским пастухам давно известно, что горловое пение успокаивает животных, увеличивает удои и приплод [4, с. 61]. В культово-религиозной деятельности горловое пение представляло собой шаманские гимны (алгыши) и входило в обряд камлания, в процессе которого решались всевозможные терапевтические и психосоциальные задачи. Хоомей использовался даже для усыпления младенцев [4, с. 64], да, кстати, используется и в настоящее время. Современные хоомейжи (исполнители горлового пения) отмечают, что действие интенсивной вибрации в процессе хоректээр определенным образом воздействует на их психосоматическое состояние, вызывая гармонизацию психоэмоциональной сферы, нормализацию артериального давления и сердечной деятельности, «дает силы», хотя пение может длиться несколько часов или даже суток, без перерыва. Звуковые вибрации могут оказывать рефлекторное воздействие и на слушателей.

Однако известна работа [6], в которой показаны прямо противоположные эффекты горлового пения: вследствие высокой нагрузки на бронхолегочную и сердечно-сосудистую системы во время исполнения происходит закономерное снижение адаптационных резервов, и возникает повышенный риск развития сердечно-сосудистой патологии в виде гипертонической болезни, а также полицитемии и склонности к усиленному растяжению альвеол. Функциональное состояние слушателей исследовано недостаточно, и представляет несомненный интерес.

Цель исследования: анализ психофизиологических реакций слушателей при воздействии тувинского горлового пения.

Материал и методы исследования. Студенты-добровольцы, всего 20 человек, прослушивали хоомей и каргыраа в исполнении хоомейжи в течение 20 + 20 минут. Перед прослушиванием производилось исследование variability сердечного ритма (BCP) с помощью программно-аппаратного комплекса «БОС-ПУЛЬС» (фотоплетизмографический датчик). Фоновая (исходная) запись проводилась в условиях покоя в течение не менее 5 минут, с периодом адаптации перед тестированием к окружающим условиям в течение 5–10 мин. Качество записи анализировалось с помощью коэффициента автокорреляции. По результатам записи BCP оценивались VLF - медленные волны второго порядка, которые связаны с центральными эрготропными влияниями и отражают уровень психоэмоционального напряжения; LF - вазомоторные волны или волны 1-го порядка; HF - дыхательные волны; LF / HF - соотношение уровня центрального и автономного контура регуляции, коэффициент вагосимпатического баланса, который повышен при активности симпатической нервной системы. Рассчитывался индекс централизации $IC = (LF + VLF) / HF$ – показывает степень централизации управления ритмом сердца (преобладание активности центрального контура регуляции над автономным).

После прослушивания производилось повторное измерение BCP. С испытуемыми после прослушивания проводилась беседа в форме семинара и обмена впечатлениями.

Результаты и их обсуждение.

Известно, что по соотношению в спектрах variability ритмов сердца (ВРС), артериального давления (ВР САД) и дыхания (ВРД) волн медленного (LF) и быстрого (HF) диапазонов (так называемый вегетативный баланс) выделяют три типа регуляции автономной нервной системы [1]: нормотонический, ваготонический и симпатикотонический. В группе испытуемых-студентов эти типы по ритму сердца были представлены следующим образом: 1 группа – ваготоники – 17 %; 2 группа – нормотоники – 17 %; 3 группа – симпатикотоники – 66 %. (рис. 1).

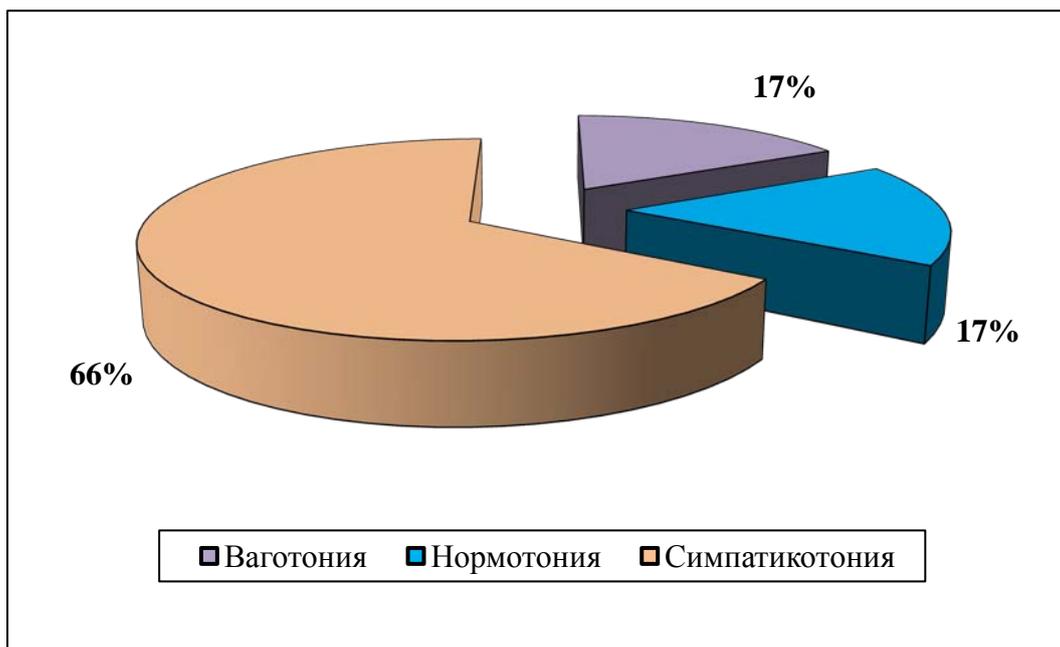


Рис. 1. Особенности вегетативной регуляции в группе испытуемых до прослушивания тувинского горлового пения

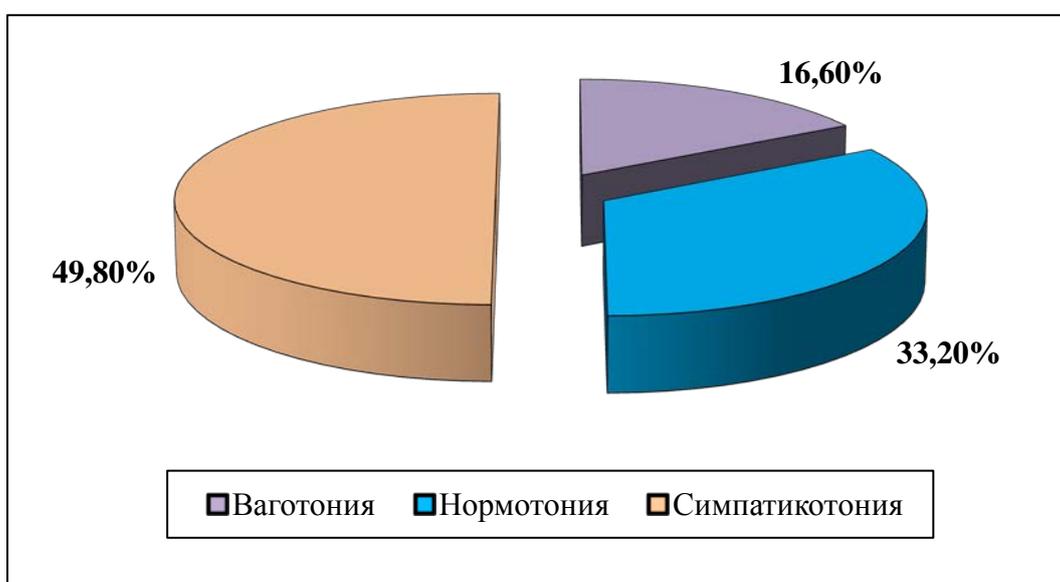


Рис. 2. Особенности вегетативной регуляции в группе испытуемых после прослушивания тувинского горлового пения

После прослушивания тувинского горлового пения в течение 20 + 20 минут тип регуляции автономной нервной системы по ритму сердца несколько изменился: 1 группа – ваготоники – 16,6 %; 2 группа – нормотоники – 33,2 %; 3 группа – симпатикотоники – 49,8% (рис. 2).

Прослушивание хоомей и каргыраа по 20 минут изменило у некоторых лиц картину вегетативной регуляции. Практически без изменений остались только ваготоники. Лица из этой группы отмечали, что прослушивание не произвело большого впечатления, кроме некоторого удивления. В группе симпатотоников впечатление было более сильным. Часть испытуемых (3 чел.) отмечали, что испытывали эмоциональные реакции в виде умиротворения, некоторой активации, испытывали интерес. Музыка рождала разнообразные ассоциации, картины, представления, которые носили приятный характер. У этих лиц вегетативная регуляция стала нормотонической.

Остальные симпатотоники жаловались на ощущение жара, потливости, сердцебиения. Эмоции, возникающие в процессе прослушивания, можно было охарактеризовать как «безразличный интерес-удивление». 1 человек испытывал негативные эмоции и раздражение. Тип регуляции остался тем же, что и до прослушивания.

Известно, что нормо - и ваготонические варианты вегетативной регуляции по ритму сердца обеспечивают хорошие адаптационные возможности и достаточно высокий уровень функциональных резервов, в отличие от симпатикотонического варианта вегетативной регуляции, который обеспечивает относительно более низкий уровень функциональных резервов, в среднем, на 10-25% [1]. В нашем исследовании у части лиц произошла нормализация вегетативной регуляции в процессе прослушивания горлового пения. Это можно считать отличным результатом. Этот результат свидетельствует о том, что народные ритмы обладают гармонизирующим действием. Однако, это действие распространяется не на всех.

Музыкальное восприятие – это целостное восприятие, кроме того, значение имеют вибрации, которые посылает «пение-свист». От исходного вибрационного фона индивида, вне сомнения, зависит положительный или отрицательный аспект восприятия музыкального произведения. Звуковой анализатор формировался в филогенезе и в онтогенезе на звуках, которые имели жизненно важное значение. При восприятии музыки наиболее приятными кажутся звуки, порождающие слуховые ассоциации, связанные со звуками природы и ее ритмами. Не исключено, что тувинское горловое пение наиболее «экологично», если можно так выразиться, именно для тувинцев, а не для лиц европейского этноса, в связи с чем европейцы не всегда воспринимают его как благоприятное. У тувинцев и у европейцев разный музыкальный тезаурус, разные сенсорные эталоны. Слушание музыки равнозначно слушанию речи, без знания языка речь покажется бессмысленной. Слуховое восприятие запускает сложные процессы в центральной нервной системе, подключая переживание, эмоции и постижение смысла. И через центральную нервную систему происходит гармонизация либо разбалансировка вегетативной регуляции под влиянием музыкального произведения.

Вне сомнения, затронутая нами проблема нуждается в углубленном изучении с подключением разных специалистов: музыкантов, психологов, физиологов, физиков. Психофизиологические аспекты восприятия музыки, в частности, тувинского горлового пения, складываются под влиянием большого числа переменных, начиная от этнической принадлежности, и кончая жизненным опытом личности, ее культурной памятью.

Библиографический список:

1. Баевский Р.М. Концепция физиологической нормы и критерии здоровья // Рос. Физиол. журн. им. И.М. Сеченова. – 2003. – Т. 89. - № 4. – С. 473-487.
2. Бичурин Н.Я. Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена. – М.; Л., 1950. – Т.1.
3. Вайнштейн С.И. Феномен музыкального искусства, рожденный в степях // Сов. Этнография. – 1980. - № 1.
4. Дмитриев Л.Б., Чернов Б.П., Маслов В.Т. Тайна тувинского «дуэта», или свойство гортани человека формировать механизм аэродинамического свиста / Науч. ред. акад. В.П. Казначеев. – Новосибирск: ОАО «Новосибирский полиграфкомбинат», 1992, 2005. – 88 с.
5. Кыргыз З.К. Тувинское горловое пение: Этномузыковедческое исследование. – Новосибирск: Наука, 2002. – 236 с.
6. Сарыглар С.Ы., Несина И.А., Потеряева Е.Л. Изменения показателей кардиореспираторной системы у исполнителей тувинского горлового пения // Журнал «Медицина и образование в Сибири», Сетевое научное издание НГМУ. – № 6. – 2009.

ОТКРЫТИЕ БИЗНЕСА В СФЕРЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ: ФАКТОРЫ РИСКА И ПУТИ ИХ СНИЖЕНИЯ

Лихтанская Ольга Иосифовна.

г. Новосибирск, Сибирский университет потребительской кооперации, кандидат экономических наук, sota.nsk@gmail.com.

Аннотация. Статья посвящена прикладным аспектам анализа риска на предприятии общественного питания и возможным путям его снижения именно на этапе открытия данного предприятия, причем для конкретного типа предприятия. В статье проанализированы факторы возможных предпринимательских рисков при открытии кофейни. В зависимости от фактора риска даны возможные рекомендации по предупреждению и минимизации рассматриваемого риска. Рассмотрен франчайзинг как один из методов снижения риска.

Ключевые слова: риск, управление рисками, факторы риска, предприятие общественного питания, франчайзинг.

OPENING OF BUSINESS IN THE FIELD OF PUBLIC CATERING: RISK FACTORS AND WAYS OF THEIR REDUCTION

Likhtanskaya Olga Iosifovna.

Novosibirsk, Siberian University of Consumer Cooperatives, Candidate of Economic Sciences, sota.nsk@gmail.com.

Abstract. The article is devoted to the applied aspects of risk analysis at a catering enterprise and possible ways to reduce it at the stage of opening this enterprise, and for an enterprise particular type. The article analyzes the factors of possible business risks when opening a coffee shop. Depending on the risk factor, possible recommendations are given on preventing and minimizing the considered risk. Franchising as one of the methods to reduce risk is considered.

Key words: risk, risk management, risk factors, catering, franchising.

Начиная новое дело, любой предприниматель всегда рискует. Сам по себе предпринимательский риск подразумевает под собой риск, возникающий при любых видах предпринимательской деятельности, связанных с производством и реализацией продукции, товаров и услуг, товарно-денежными и финансовыми операциями, коммерцией, а также с осуществлением научно-технических проектов.

Учитывая тот факт, что в числе городов с максимальным количеством предприятий общественного питания, Новосибирск занимает почетное третье место, открытие кофейни не является исключением. На ноябрь 2018 года в Новосибирске насчитывается 353 кофейни, из которых 11 новых.

Лидерами новосибирского рынка по числу филиалов являются: «Чашка Кофе», «Кофемолка», «Праймтайм», «Traveler's Coffee», «Кофебулка», «Шоколадница», «Santa Coffee». Количество филиалов данных кофеен представлено на рисунке 1.

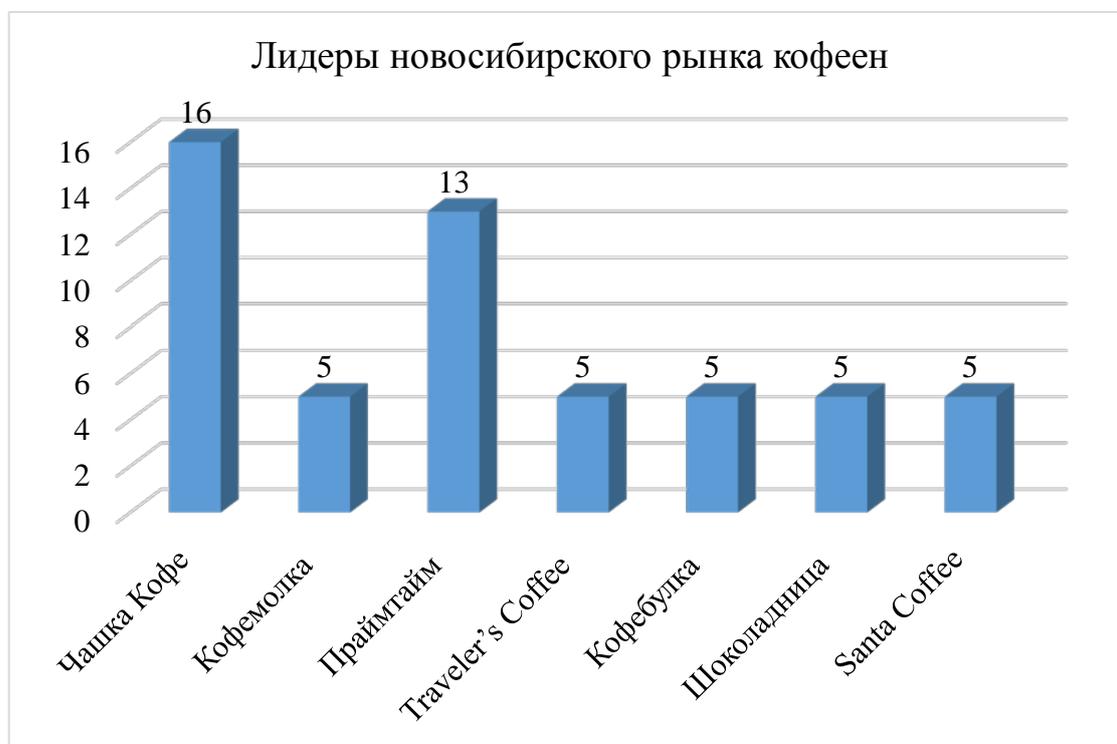


Рис. 1. Количество филиалов кофеен в г. Новосибирск

В этом случае, открывая свой бизнес в этой сфере предприятий общественного питания, существует огромное количество предпринимательских рисков, которые необходимо предусмотреть.

Все имеющиеся факторы риска можно подразделить на внешние и внутренние. Внешние связаны с общим состоянием рынка, уровнем цен, наличием того или иного предпочтения в потреблении, а внутренние - с организацией работы внутри компании.

Рассматривая внешние факторы риска при открытии кофейни, можно выделить следующие:

- Риск роста цен на импортное сырье. Качество импортного кофе не сравнимо с отечественными аналогами, поэтому рост курса доллара может серьезно сказаться на уменьшении прибыли компании.
- Риск снижения покупательной способности населения. В этом случае приходится либо снижать цены, либо переходить на аудиторию с более высокими доходами.
- Риск роста конкуренции. Уменьшить риск позволяет наличие исключительного торгового предложения, а также других конкурентных преимуществ.

– Риск изменения тенденций и отказ от употребления кофейных напитков. Этот риск минимален. Однако, даже в этом случае всегда можно сосредоточить свое внимание на приготовлении других напитков.

Однако, понимая, что на внешние факторы риска предприниматель повлиять не в силах, необходимо обратить особо пристальное внимание на внутренние факторы, зависящие с организацией работы внутри компании.

Рассматривая основные факторы внутренних рисков, можно выделить следующие:

– Учитывая то, что сегодня на новосибирском рынке предприятий общественного питания работает огромное количество кофеен, то, открывая новую, существует реальный риск, что концепция нового заведения уже не интересна потенциальному потребителю, или она не соответствует ему по ценовой категории, или она не соответствует месторасположению данного заведения [2]. Новосибирский потребитель избалован, он уже много пробовал, и не только в Новосибирске. Поэтому привлечь его можно либо авторской кухней, но дорогой шеф-повар не «по карману» начинающему предпринимателю, либо чем-то интересным и оригинальным.

– Интерьер кофейни должен привлекать гостей, обстановка кофейни должны соответствовать концепции заведения, отвечать требованиям потенциального потребителя по уровню комфорта. Подходит ли высота стульев и диванов высоте стола, достаточна ли ширина проходов и прочее [3]. Самое важное в интерьере ресторана после концепции – это эргономика и освещение. Поэтому существует определенный риск, что планировка помещения окажется неудобной и некомфортной как для посетителя, так и для персонала. Иначе, даже очень хорошо качество кофе и сопутствующих блюд не привлекут гостей вечером, в лучшем случае они будут приходить в кофейню только днем на быстрый «перекус».

– Учитывая необходимость соответствовать требованиям проверяющих и согласовывающих органов, которые иногда бывают взаимоисключающие, имеется риск того, что необходимо будет на старте вкладывать дополнительные средства, если не подойти к рассмотрению данных требований комплексно.

– Ограниченность стартового капитала зачастую приводит начинающего бизнесмена к выбору в пользу недорогого и зачастую некачественного оборудования. Поэтому покупая оборудование для кофейни необходимо понимать, что можно сэкономить на посуде, мебели и т.п., но нельзя экономить на главном – нельзя экономить на кофе-машине, которая должна быть хорошего качества, достаточна функциональная, иметь гарантию сервисного обслуживания.

– Учитывая то, что прекрасный шеф-повар не обязательно будет прекрасным менеджером, существует риск плохой организации рабочего процесса. Большинство менеджеров считает достаточным для найма шеф-повара дегустацию и наличие резюме с описанием опыта. Но принимая на работу одного из ключевых сотрудников, нельзя полагаться только на умение кандидата приготовить набор блюд (тем более что не это будет его основной функцией). Необходимо выяснить каким образом он сможет действовать в конфликтной или

просто в неординарной ситуации. В этом случае хорошую помощь может оказать грамотно составленная анкета и кейсы, решая которые шеф-повар раскрывает свои организаторские умения и навыки.

– Реальность такова, что на предприятиях общественного питания всегда присутствует риск воровства и некачественного обслуживания клиентов, поэтому необходимо продумать систему видеонаблюдения систему наказания и введения штрафов. Также позволяет снизить данный риск и создание команды, работающей на единый результат. Следовательно, особое внимание при подборе команды необходимо обратить на психологическую совместимость коллектива, на желание людей не только работать, но и развиваться, повышать свою квалификацию. Для этого начиная свой бизнес необходимо четко продумать систему мотивации персонала, понять, что может мотивировать каждого отдельного сотрудника дотянуться до новой планки и способствует раскрытию его внутренних ресурсов. Только кропотливая каждодневная работа способна дать ощутимые результаты и сформировать правильную атмосферу. Сплоченная же команда, состоящая из «своих» людей, – это сильнейшее конкурентное преимущество, ради которого стоит постараться.

– Учитывая то, что новому заведению необходимо определенное время, чтобы привлечь потребителей, обеспечить необходимое количество посадок за день, существует финансовый риск, связанный с необходимостью платить арендную плату, заработную плату, обязательные платежи в бюджетные и внебюджетные фонды. Поэтому с первого же дня необходимо, с одной стороны, организовать планирование денежных потоков таким образом, чтобы к моменту погашения обязательных платежей на счету предприятия была необходимая сумма денежных средств, а, с другой стороны, наладить учет и контроль деятельности персонала и поставщиков, чтобы исключить завышенные расходы, фиктивный учет и воровство.

Одним из методов минимизации и предотвращения перечисленных рисков является эффективное управление рисками. В этих целях необходимо разработать стратегический план управления рисками.

Одним из способов снижения риска открытия своего бизнеса является франчайзинг. Франчайзинг – способ тиражирования компаний и брендов, имеющих успех на рынке. В общем смысле – это «аренда» торговой марки, возможность приобрести франшизу как уже готовый бизнес. Использование франшизы регламентируется договором между франчайзером (тот, кто предоставляет франшизу) и франчайзи (тот, кто её получает).

В этом случае франчайзер:

- оказывает полную поддержку в вопросе поиска места расположения, определение формата торгового предприятия, включая даже сравнительный анализ предложений арендодателей;
- предоставляет полный пакет услуг и консультации по подготовке документов и регистрации компании, выбору системы налогообложения, внедрения on-line кассы и других систем бухгалтерского учета;

- предоставляет всех необходимых подрядчиков для обустройства точки и разработки индивидуальной концепции будущей кофейни;
- передает полный перечень необходимых технологических карт, списки поставщиков, материалы, полиграфию и обучает необходимым внутренним процессам кофейни;
- дает детальную инструкцию по найму сотрудников, способам их мотивации, контролю качества работы;
- помогает в продвижении на рынке услуг;
- предоставляет полную базу знаний по всем аспектам организации рабочего места бариста, приготовлению кофе и напитков; общению с клиентами, управлению персоналом.

Франшизы различных кофеен различны и по ценовой политике. Например, паушиальный взнос за франшизу «Кофе Хауз» в 2018 году составляет 30 000\$, роялти (ежемесячный платеж) составляет 5% от получаемой прибыли, срок окупаемости 2–2,5 года. Франшиза кофейни «Coffeein» более демократична по цене: паушиальный взнос составляет 149 000 руб., роялти отсутствует, срок окупаемости 3–6 месяцев.

Таким образом, учет и планомерное управление предпринимательским риском позволяет даже в условиях конкурентного новосибирского рынка общественного питания открыть и сделать успешным свой бизнес.

Библиографический список:

1. Кабаненко М.Н., Угримова С.Н. Оценка риска в сфере общественного питания в условиях реализации санкционной политики [Электронный ресурс]: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=40300> (дата обращения: 10.11.2018).
2. Лихтанская О.И., Белова С.В. Потребности клиента как фактор повышения качества обслуживания в гостиничном бизнесе // Наука и туризм: стратегии взаимодействия. – 2016. – № 5(3). – С. 29–34.
3. Лихтанская О.И. Повышение качества услуг объектов придорожного сервиса как фактор развития туризма // Проблемы и перспективы развития легкой промышленности и сферы услуг. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. ФГБОУ ВПО «Омский государственный институт сервиса». – 2015. – С.75–78.
4. Хлевнюк Е.И., Сыркова И.С. Оценка рисков в индустрии общественного питания в условиях кризиса [Электронный ресурс]: <http://www.edrj.ru/article/14-01-16>. (дата обращения: 10.11.2018).

АНАЛИЗ И ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ПО ВОВЛЕЧЕНИЮ ДЕТЕЙ, МОЛОДЕЖИ И ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ В ФИЗИЧЕСКУЮ КУЛЬТУРУ И СПОРТ

Качесова Ирина Николаевна.

Россия, г. Новосибирск, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения», «Инженерно-экономический факультет», студент, ira.kachesova.98@mail.ru.

Сорокина Елена Львовна.

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

Аннотация. На сегодняшний день одна из острых проблем – низкий уровень физической подготовленности детей и подростков. Выделяют ряд причин возникшей ситуации – социальные проблемы, состояние здравоохранения и др. Для их решения подходы к физическому воспитанию и спортивной подготовке должны быть пересмотрены и построены как интегрированная, эффективная и современная система.

В статье представлен сравнительный анализ показателей численности занимающихся физической культурой и спортом по возрастным группам по России и Новосибирской области, рассмотрены ориентиры и целевые показатели государственной программы Новосибирской области «Развитие физической культуры и спорта в Новосибирской области на 2015–2021 годы».

Ключевые слова: физическая культура и спорт, здоровый образ жизни муниципальная политика, принципы национальной политики в области спорта.

ANALYSIS AND OPTIMIZATION WAYS OF MUNICIPAL POLICY FOR CHILDREN, YOUTH AND ADULTS INVOLVEMENT IN PHYSICAL CULTURE AND SPORT

Kachesova Irina Nikolaevna.

Novosibirsk, Russia, FSBEI of HE "Siberian State University of Communications", "Engineering and Economics Faculty", student, ira.kachesova.98@mail.ru.

Sorokina Elena Lvovna.

Novosibirsk, Russia, FSBEI of HE "Siberian State University of Communications", Associate Professor of the Department "Physical Education and Sport", so117@yandex.ru.

Abstract. Today, one of the most acute problems is the low level of physical fitness of children and teenagers. There are a number of reasons for the situation - social

problems, the state of health care, etc. In order to solve them, approaches to physical education and sports training should be reviewed and built as an integrated, efficient and modern system.

The article presents a comparative indicator analysis of the number of people involved in physical culture and sports by age groups in Russia and the Novosibirsk region, benchmarks and targets for the state program of the Novosibirsk region “Development of physical culture and sport in the Novosibirsk region for 2015–2021” are considered.

Key words: physical culture and sports, healthy lifestyle, municipal policy, principles of national sports policy.

Здоровый образ жизни молодого поколения – это одна из самых актуальных проблем современного мира. Каждая страна ждет нового поколения, которое должно быть здоровым, способным работать, защищать Родину и жить в соответствии с требованиями и индивидуальностью общества. Это означает, что большое внимание властей должно уделяться детям, подросткам и молодежи, так как это возраст, когда человек начинает делать выбор в отношении занятий, представляющих для него интерес.

В развитии физической культуры и спорта (ФКиС) трудно переоценить роль государственных и муниципальных органов власти. В СССР развитию ФКиС уделялось большое внимание, они являлись частью национальной политики, направленной на воспитание подрастающего поколения. В Советском Союзе существовала согласованная и хорошо функционирующая система, которая привлекала население к активным занятиям физической культурой и последовательно готовила спортсменов от общественного и детского спорта до спорта высоких достижений.

В настоящее время финансирование физической культуры и спорта сократилась, данную тенденцию можно увидеть, проанализировав структуру расходов бюджета на 2010 и 2017 годы (1 576 757,2 тыс. руб. – в 2010 году и 4 359,2 тыс. руб. – в 2017 году) [2, 3]. В связи с этим, перед отраслью встала проблема поиска и оптимизации способов сохранения традиций и накопленного опыта, в подготовке спортсменов высокого уровня и развитии массового спорта.

В последние годы, ФКиС в стране занимались 8–10% населения, согласно данным Росстата [2], в то время как в некоторых странах этот показатель достиг 40–60%. На сегодняшний день одна из острых проблем – низкий уровень физической подготовленности и физического развития детей и подростков. Как отмечают специалисты, физическое воспитание российских детей значительно хуже, чем было несколько десятилетий тому назад [7]. Выделяют ряд причин возникшей ситуации – социальные проблемы, состояние здравоохранения и др. Для их решения подходы к физическому воспитанию и спортивной подготовке должны быть пересмотрены и построены как интегрированная, эффективная и современная система.

«Федеральный закон № 329 Федерального закона от 4 декабря 2007 года – ФЗ о спорте и спорте в Российской Федерации» определяет основные принципы национальной политики в области спорта [1]. Но сегодня, проводимая

государством политика в сфере физической культуры, не позволяет осуществить в полном объеме конституционное право каждого гражданина России на занятия физической культурой и спортом, так как большая часть финансирования направлена на поддержание и строительство дорогостоящих спортивных объектов, и не все слои общества (в силу своего материального состояния) могут позволить себе их посещение.

В целях рассмотрения изменений в состоянии системы физического воспитания в Новосибирской области по сравнению с РФ, приведены следующие данные на 2017 год в таблице 1.

Таблица 1

Численность занимающихся ФКиС, чел. [2]

Регион	Общая численность занимающихся	Численность занимающихся в клубах, в том числе, по месту жительства	Численность занимающихся на предприятиях, учреждениях, организациях	Численность занимающихся в учреждениях дополнительного образования	Численность занимающихся в группах и секциях по видам спорта
по России	46701 336	3 388 615	16 506 756	4 338 581	25 329 260
по Сибирскому ФО	5 841 397	391 560	1 872 130	604 435	3 150 546
по НСО	801 232	23 604	342 161	69 878	278 768

Таким образом, численность занимающихся по Новосибирской области составляет 1,7% от численности занимающихся по России и 13,7% – по Сибирскому ФО. Если рассматривать численность занимающихся в России по возрастной группе, то численность занимающихся до 14 лет – 16913699 (36,2%), 15–17 лет – 4724810 (10,1%), 18–29 лет – 12960690 (27,7%), 30–59 лет – 10936328 (23,4%), 60–79 лет – 1123682 (2,4%), 80 лет и старше – 42127 (0,1%) (рис.1).

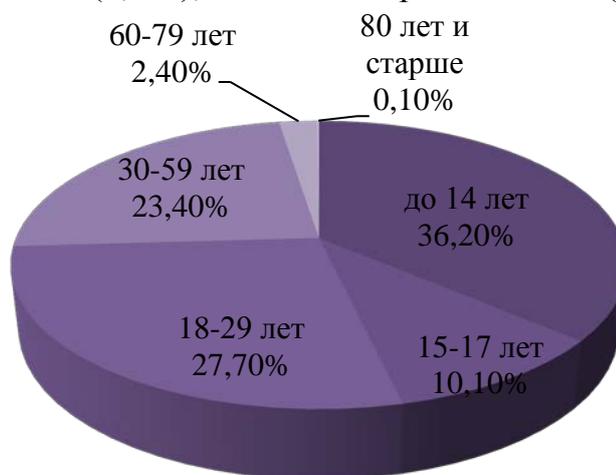


Рис. 1. Структура численности занимающихся ФКиС по возрастным группам

Для улучшения данных показателей, была разработана государственная

программа Новосибирской области «Развитие физической культуры и спорта в Новосибирской области на 2015–2021 годы», целью которой является создание условий для развития физической культуры и спорта в Новосибирской области.

К 2021 году планируется достижение значений следующих целевых индикаторов:

1. Увеличение доли жителей НСО, систематически занимающихся физической культурой и спортом, в общей численности населения Новосибирской области в возрасте 3–79 лет с 26,2% в 2014 году до 43,0% к 2021 году.
2. Увеличение уровня обеспеченности населения НСО спортивными сооружениями, исходя из единовременной пропускной способности объектов спорта, с 23,0% в 2014 году до 49,5% к 2021 году.
3. Увеличение численности спортсменов НСО, включенных в составы спортивных сборных команд Российской Федерации, с 311 в 2014 году до 340 человек к 2021 году.
4. Ввод в эксплуатацию в рамках государственной программы к 2021 году спортивных объектов с единовременной пропускной способностью 3569 человек.
5. Увеличение площадей плоскостных спортивных сооружений с 3373,3 тыс. кв. м в 2014 году до 3463,8 тыс. кв. м к 2021 году.
6. Увеличение площадей спортивных залов с 311,2 тыс. кв. м в 2014 году до 341,4 тыс. кв. м к 2021 году.
7. Увеличение площадей плавательных бассейнов с 20269 кв. м зеркала воды в 2014 году до 22131 кв. м зеркала воды к 2021 году.

Финансирование государственной программы «Развитие физической культуры и спорта в Новосибирской области на 2015–2021 годы» представлено на рис. 2.

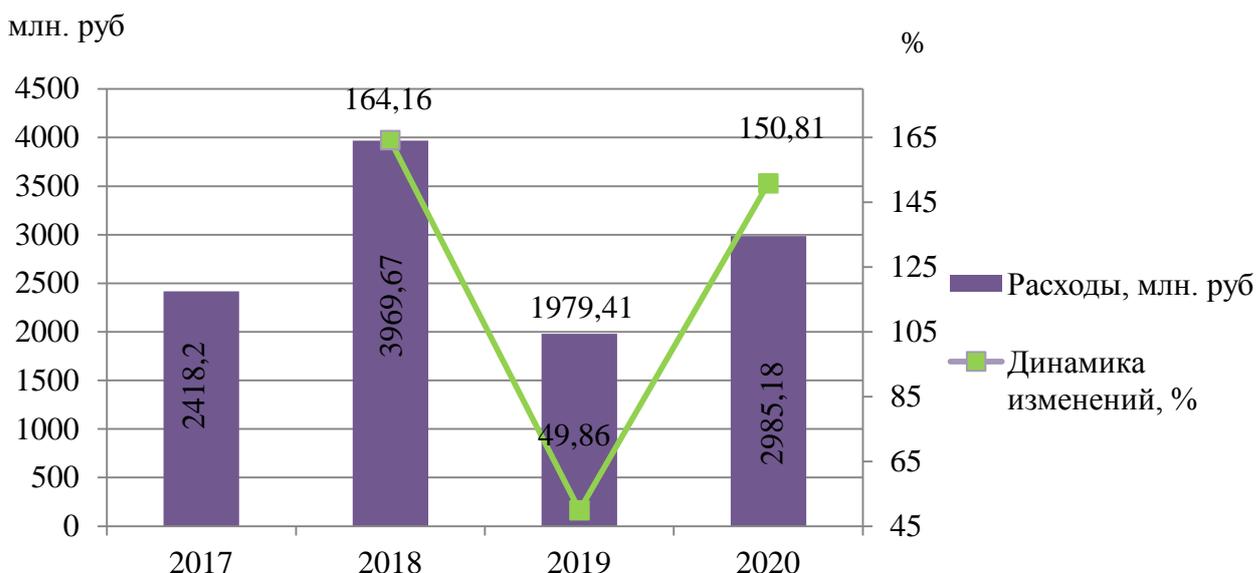


Рис. 2. Финансирование государственной программы «Развитие физической культуры и спорта в Новосибирской области на 2015–2021 годы»

Таким образом, с точки зрения управления, муниципальная политика в области физической культуры и спорта представляет собой серию мероприятий,

осуществляемых местными органами власти для создания правовых, экономических, организационных и управленческих условий для обеспечения удовлетворения потребностей различных категорий и групп населения в физкультурно-спортивной деятельности, с учетом традиций, обычаев и экономического статуса.

Следовательно, для улучшения муниципальной политики в области спорта необходимо: с учетом характеристик муниципального управления, определить основные направления развития; сформировать муниципальный бюджет при финансировании спорта; отнести физкультурно-оздоровительные, спортивные и спортивно-технические сооружения к сооружениям, используемым для организации физкультурно-массовой и спортивной работы с гражданами, предоставить льготы по вопросам налогообложения и иным платежам; разработать и внедрить эффективную систему надзора за спортивными услугами для доступа к спортивным объектам и соревнованиям; определить направление и механизм развития взаимодействия с общественными спортивными ассоциациями; провести оценку развития физической культуры в муниципальном образовании; консультирование и участие в реализации регионального плана развития спортивной культуры на основе соглашения о реализации плана; разработать концепцию внедрения спортивной культуры среди различных групп людей, которые работают, учатся и отдыхают.

Следует также отметить, что основное направление развития физической культуры на муниципальном уровне должно основываться на совместной деятельности физкультурно-спортивных организаций, органов и учреждений образования, здравоохранения, СМИ.

Библиографический список:

1. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 № 329-ФЗ // Российская газета – 2007. – № 2762.
2. Федеральный закон "О федеральном бюджете на 2010 год и на плановый период 2011 и 2012 годов" от 02.12.2009 N 308-ФЗ (последняя редакция) // «Российская газета» – 2009. – № 232.
3. Федеральный закон "О федеральном бюджете на 2017 год и на плановый период 2018 и 2019 годов" от 19.12.2016 № 415-ФЗ // «Российская газета» – 2016. – № 292.
4. Росстат. Численность занимающихся физической культурой и спортом // [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.gks.ru> (дата обращения 26.11.2018).
5. Государственная программа Новосибирской области «Развитие физической культуры и спорта в новосибирской области на 2015 - 2021 годы» // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <https://openbudget.mfinso.ru/analitika/gosudarstvennyye-programmy/gp-no-razvitie-fizicheskoy-kultury-i-sporta-v-novosibirskoj-oblasti-na-2015-2021-gody> (дата обращения 26.11.2018).
6. Малинин А.М. Муниципальная политика в сфере физической культуры: организационные и правовые основы // «Журнал Проблемы современной экономики». – 2016. – № 19. – С. 232–235.
7. Путин: нужно возродить ГТО как стандарт физического воспитания «Оригинал новости ИноТВ» // [Электронный ресурс]. – URL: <https://russian.rt.com/inotv/2013-03-13/Putin-nuzhno-vozrodit-GTO-kak> (дата обращения 23.11.2018).

Научное издание

НАУКА И СОЦИУМ

**МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ**

(Новосибирск, 15 декабря 2018 г.)

Подписано в печать 25.12.2018

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «TimesNewRoman». Усл. печ. л. 9,53

Тираж 500 экз. Заказ.

Отпечатано: ООО «А-СИБ»

630091, г. Новосибирск, Фрунзе, 5 оф. 604