

Негосударственное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Экспертно-методический центр»

С О В Р Е М Е Н Н А Я Н А У Ч Н А Я М Ы С Л Ъ

Международная
научно-практическая конференция
по проблемам

**СОВРЕМЕННЫЕ ЕСТЕСТВЕННЫЕ И МАТЕМАТИЧЕСКИЕ НАУКИ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИОННАЯ ПРАКТИКА**

ВОПРОСЫ МЕДИЦИНЫ И ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

**ЛИЧНОСТЬ, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО:
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ИСКУССТВО В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ, ИСКУССТВОВЕДЕНИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ**

Чебоксары
2016

УДК 001
ББК 72
А 56

Главный редактор

Нечаев Михаил Петрович, главный редактор, д.п.н., профессор, академик МАНПО

Редакционная коллегия

Зорина Елена Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский филиал ФГОБУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»

Захарова Татьяна Львовна, кандидат физико-математических наук, доцент, МАОУ «Лицей № 3» г. Чебоксары

Левченко Виктория Викторовна, кандидат педагогических наук, Финансовый Университет при Правительстве Российской Федерации (г. Москва), кафедра «Иностранные языки-1»

Ярутова Алла Николаевна, ответственный редактор, генеральный директор НОУ ДПО «Экспертно-методический центр»

Современная научная мысль: материалы заочной Международной научно-практической конференции. 24 декабря 2015 г. / гл. ред. М.П. Не-чаев. – Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2016. – 140 с.

ISBN 978-5-906212-95-5

В электронном сборнике материалов Международной научно-практической конференции «Современная научная мысль» представлены статьи по проблемам: «Современные естественные и математические науки: традиции и инновационная практика», «Вопросы медицины и здравоохранения», «Личность, образование, общество: вопросы педагогики и психологии», «Современные технические науки», «Гуманитарные науки и искусство в современном мире: вопросы филологии, искусствоведения, культурология».

Сборник предназначен для педагогических работников всех категорий образовательных организаций.

Подготовлен по материалам, предоставленным в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию.

ISBN 978-5-906212-95-5

© НОУ ДПО «Экспертно-методический центр», 2015

© Коллектив авторов, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

**Современные естественные и математические науки:
традиции и инновационная практика**

Ильичева Татьяна Владимировна

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ
НА УРОКАХ ХИМИИ..... 6

Вопросы медицины и здравоохранения

Быстрова Галина Петровна, Дяченко Оксана Николаевна

РОЛЬ ЛЕЧЕБНОЙ ГИМНАСТИКИ В РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ
ПОСЛЕ ТОТАЛЬНОГО ЭНДОПРОТЕЗИРОВАНИЯ КОЛЕННОГО СУСТАВА
В РАННЕМ ПОСЛЕОПЕРАЦИОННОМ ПЕРИОДЕ..... 11

Джантурина Жанара Маликовна, Абросимовская Елена

Александровна, Гиндулин Азат Рамильевич,
РОЛЬ ФЕЛЬДШЕРА В ОЦЕНКЕ НЕВРОТИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ,
ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПРОБ ПЕЧЕНИ И У ПАЦИЕНТОВ
С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ 14

Джантурина Жанара Маликовна, Хафизов Ильмир Загирович

РОЛЬ ФЕЛЬДШЕРА В ОЦЕНКЕ НЕВРОТИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ
У ПАЦИЕНТОВ С САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ ВТОРОГО ТИПА..... 33

**Личность, образование, общество:
вопросы педагогики и психологии**

Буровкина Людмила Александровна, Ловцова Ирина Владимировна

ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ И ВЗАИМОСВЯЗИ ТРЕХСТУПЕНЧАТОЙ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО
ИСКУССТВА В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА..... 45

Литвинова Наталья Сергеевна, Бердова Нелли Фёдоровна,

Крутых Елена Анатольевна, Чумакова Алина Владимировна,
Кудренко Наталья Васильевна
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА..... 49

Матвиенко Елена Викторовна

РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ
В РАМКАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... 52

Матвиенко Елена Викторовна

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ..... 55

Михалёва Галина Владимировна,

Ромашова Татьяна Владимировна
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
(НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КОМИ)..... 58

Осипова Елена Витальевна

ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ДОБРОТЫ И МИЛОСЕРДИЯ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 61

Помазков Василий Викторович

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
СРЕДСТВАМИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО МОНИТОРИНГА С ПРИМЕНЕНИЕМ
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ ОБРАБОТКИ ДАННЫХ 65

Сайдашева Оксана Валерьевна, Огурцова Елена Алексеевна, Преображенская Галина Анатольевна ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПЛАНИРОВАНИЯ МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	71
Сафронова Оксана Владимировна ЭФФЕКТИВНОСТЬ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА И ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ.....	75
Сидорова Лариса Николаевна, Баландина Елена Викторовна СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	78
Тенова Галина Русланбековна ТРЕНИНГ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ - МУДРОСТЬ ДУШИ».....	83
Шахворостова Татьяна Владимировна ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДЕТЕРМИНАНТ БЕСПЛОДИЯ.....	89
Современные технические науки	
Савина Светлана Васильевна, Пашкина Людмила Сергеевна СТРОИТЕЛЬСТВО ЗДАНИЙ НА ПРОСАДОЧНЫХ ГРУНТАХ – ОДНА ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ.....	96
Гуманитарные науки и искусство в современном мире: вопросы филологии, искусствоведения, культурология	
Абилова Батжамал Айкеновна СОВРЕМЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН.....	101
Беликова Наталия Петровна СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ.....	104
Боброва Анна Александровна ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ АРХЕТИПОВ МУЖЕСТВЕННОСТИ И ЖЕНСТВЕННОСТИ В МУЛЬТИПЛИКАЦИИ УОЛТА ДИСНЕЯ.....	107
Васильева Эльвира Алексеевна, Крикова Людмила Петровна СЕРВИСЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ВИДЕОУРОКОВ.....	115
Ермина Екатерина Валерьевна РЕФЛЕКСИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	118
Пономарева Ольга Николаевна ОСНОВЫ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ.....	122
Смирнова Светлана Николаевна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСТОЛЬНЫХ ИГР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	126
Фролова Татьяна Викторовна ВОЗМОЖНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА, ПРИНАДЛЕЖАЩЕГО К ОДНОЙ (РОМАНСКОЙ) ГРУППЕ С ПЕРВЫМ.....	130
Шевцова Елена Анатольевна, ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ.....	133

**Современные
естественные и
математические науки:
традиции и
инновационная практика**

Ильичева Татьяна Владимировна,

учитель химии и биологии

высшей квалификационной категории,

МБОУ «СОШ №35 с углубленным изучением отдельных предметов»

Приволжского района г. Казани, Республика Татарстан

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ ХИМИИ

Аннотация. В условиях введения ФГОС второго поколения учителю среднего и старшего звена необходимо владеть деятельностным подходом, который предполагает использование в том числе проблемных ситуаций. Данная технология строится на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся.

Ключевые слова: химия, проблемная ситуация, технология, современная школа, педагогические приёмы.

Сегодня, в условиях современной школы методика обучения переживает непростой период, связанный с разработкой Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, построенного на компетентностном подходе. Трудности возникают и в связи с тем, что в базисном учебном плане сокращается количество часов на изучение отдельных предметов, в том числе и дисциплин естественнонаучного цикла. Все эти обстоятельства требуют новых педагогических исследований в области методики преподавания предметов, поиска инновационных средств, форм и методов обучения и воспитания, связанных с разработкой и внедрением в образовательный процесс современных образовательных и информационных технологий. Определенные трудности в работе, на мой взгляд, помогает решить технология проблемного обучения.

Данная технология строится на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. Основная задача, которая стоит перед учителем в рамках такого обучения, – это определение рамок его использования. Учащиеся должны решать проблемы, которые ставит перед ними учитель, с применением анализа содержания для обнаружения в нём проблемы, а затем определять алгоритм выполнения этапов в порядке подчинения друг другу [1, с.109].

Рекомендации по созданию проблемных ситуаций на уроке:

1. Учебная проблема должна заинтересовать учащихся своей необычностью, красочностью, эмоциональностью.

2. Учитель должен быть внимательным к эмоциональному состоянию ученика, вовремя выяснять причины затруднений в разрешении проблемной ситуации и оказать своевременную помощь.

3. Необходимо соблюдать дидактические принципы: научность, доступность, систематичность и последовательность, сознательность и активность учащихся.

4. Проблемный вопрос должен быть: сложным, сопряженным с противоречиями; предполагающим научный спор на базе различных истолкований; создающим затруднения, необходимые для проблемной ситуации.

5. Перевод проблемного вопроса в проблемную ситуацию осуществляется:

через углубление проблемного вопроса, поиск разных граней его решения, сопоставление разных вариантов ответа.

6. Формы решения проблемных ситуаций: дискуссия, научный спор, проблемная лекция, проблемные задачи и задания, задачи исследовательского характера, документы, тексты, материалы с проблемной направленностью.

Существует несколько приёмов создания проблемной ситуации на уроках химии (они общие, и их можно использовать на разных предметах):

1. Одновременно предъявляются противоречивые факты, теории, мнения.

2. Сталкиваются различные мнения учащихся по поводу некоторого вопроса или задания.

3. Обнажается житейское представление учащихся вопросом или практическим заданием; предъявляется научный факт сообщением, экспериментом или в наглядном варианте.

4. Предъявляется практическое задание, не выполнимое вообще.

5. Предъявляется практическое задание, не сходное с предыдущими заданиями.

6. Предъявляется практическое задание, похожее на предыдущие задания, но невыполнимое [1, с.109].

Приведу примеры некоторых из них для уроков химии:

1. Сталкиваются различные мнения учащихся по поводу некоторого вопроса или задания.

Учитель: В Италии, около Неаполя, находится «Собачья пещера». Взрослые люди могут находиться в ней сколько угодно, а коты, собаки и другие маленькие животные задыхаются там и умирают. Никакого чуда здесь нет. С вулканической почвы этой местности выделяется газ. Так как это тяжелый газ, он накапливается на дне пещеры слоем 80-100см. Поэтому животные здесь гибнут. О каком газе идёт речь? *Учащиеся высказывают свои мнения. Необходимо выслушать как можно больше версий.*

Учитель: Итак, вы отвечали на один и тот же вопрос, что вас удивило?

Ученики: Все предлагали разные версии.

Учитель: Вопрос был один, а версий много. Почему так вышло? *(побуждение к формулировке проблемы).*

Ученики: Мы не знаем, о каком веществе идёт речь. Далее учитель может сам назвать тему: «Сегодня на уроке мы будем вести речь о соединениях углерода: оксиды углерода (IV, II)». *Либо продолжить постановку проблемы:*

Учитель: Попробуем доказать, что происходящее в пещере не вымысел.

Учитель демонстрирует опыт «Гашение свечей углекислым газом». *Учащиеся записывают уравнение и выясняют, что газ, выделяемый в стакан, где находятся свечи – это оксид углерода IV.*

Учитель: Какова тема нашего урока? Сформулируйте проблему?

Ученики: Тема урока «Оксиды углерода (соединения углерода)». Мы узнаем, какое строение свойства, применение имеют соединения углерода.

2. Предъявляется практическое задание, не выполнимое вообще:

А) Учащиеся знакомы с составлением бинарных соединений, могут в них определять степени окисления. Создание проблемной ситуации при изучении темы «Кислоты» (8 класс). На доске записаны формулы:

Na_2O KCl Al_3 SO_2 HNO_3 H_2CO_3 .

Заранее на дом обучающимся предлагаются последние две формулы для того, чтобы они нашли названия данных веществ.

Учитель: Расставьте степени окисления элементов в соединениях.

Учитель: Смогли ли вы выполнить задание до конца? Почему не всё получилось? Чем они две последние формулы не похожи на предыдущие? *(в формулах больше элементов, чем в бинарных соединениях)*

Учитель: Как называются данные вещества?

Ученики: Кислоты.

Учитель: Какова тема нашего урока? Сформулируйте проблему.

Ученики: Тема урока «Кислоты». Мы научимся определять степени окисления в кислотах.

Б) Проблемная ситуация по теме «Соединения железа», 9 класс.

Учитель:

- У Вас на столах расположены три пронумерованные пробирки с веществами – KCl , FeSO_4 , FeCl_3 . А также реактивы- H_2O , NaOH , H_2SO_4 , AgNO_3 . Ваша задача распознать все три вещества с помощью только одного вещества, сделав как можно меньше проб.

Возникает ситуация, когда учащимся не хватает знаний, чтобы это сделать.

- Почему пока Вам это не удаётся? *(Выслушиваются мнения)*

Учитель подводит к тому, что ребята недостаточно знают о свойствах соединений железа.

Учитель:

- Так над какой темой мы сегодня будем работать?

Записывают в тетрадях тему урока «Соединения железа».

Вышеприведенные примеры фрагментов наглядно показали, что при помощи диалогов в проблемных ситуациях у обучающихся развивается логическое мышление, устная речь. Их создание на уроке позволяет ученику почувствовать свой маленький успех (ведь каждому предоставляется возможность высказаться). Главное, что изучаемый материал даётся не в готовом виде, а учащиеся сами для себя делают открытие, приходят к осознанию необходимости постигать новое.

Наиболее удачно найденной проблемной ситуацией следует считать такую, при которой проблему формулируют сами учащиеся.

Средствами развития учащихся в обучении химии и биологии являются система содержания и активный характер учебного процесса, обеспечивающегося в том числе проблемным обучением [1, с.109].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*1. Космодемьянская С.С., Гильманишина С.И. Методика обучения химии: учебное пособие.
– Казань: ТГГПУ, 2011. – 136 с.*

Вопросы
медицины и
здравоохранения

Быстрова Галина Петровна,

преподаватель;

Дяченко Оксана Николаевна,

студентка 4 курса специальность «Сестринское дело»,

БУ СПО «Сургутский медицинский колледж»,

г. Сургут

РОЛЬ ЛЕЧЕБНОЙ ГИМНАСТИКИ В РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ ПОСЛЕ ТОТАЛЬНОГО ЭНДОПРОТЕЗИРОВАНИЯ КОЛЕННОГО СУСТАВА В РАННЕМ ПОСЛЕОПЕРАЦИОННОМ ПЕРИОДЕ

Аннотация. В данной статье авторами приведены результаты исследования по оценке эффективности влияния на функциональное состояние лечебной гимнастики по методике Новиковой С. Л. в раннем послеоперационном периоде после эндопротезирования коленного сустава.

Ключевые слова: коленный сустав, эндопротезирование, физическая реабилитация, лечебная гимнастика.

В последние годы заболевания опорно-двигательного аппарата выходят в России на ведущие позиции в структуре заболеваемости, нетрудоспособности и инвалидности.

Среди многих проблем, с которыми человечество вступило в новое тысячелетие, одно из основных мест занимает деформирующий остеоартроз. Более чем у половины больных при этом поражаются коленные суставы.

В настоящее время лечению заболеваний и поражений опорно-двигательного аппарата уделяется большое внимание. Специалисты терапевтического профиля особенно широко используют местное лечение, включающее применение антибактериальных, склерозирующих, противовоспалительных, анальгезирующих средств, а также препаратов, улучшающих питание хряща. Однако в арсенал методов лечения заболеваний и повреждений суставов во многих ортопедо-травматологических отделениях все решительнее входят хирургические методы, которые применяют у 80-90% больных. Количество операций эндопротезирования суставов в России растет с каждым годом [1].

Едва ли найдется другая ортопедическая операция, обеспечивающая столь быстрый и полный реабилитационный эффект, как эндопротезирование. Изучена зависимость результата от наличия или отсутствия реабилитационных мероприятий после эндопротезирования. Восстановление функционального состояния пациентов, прошедших полноценный курс реабилитационных мероприятий, проходило быстрее, чем у пациентов, получивших лишь частичную реабилитацию или вовсе не получивших ее [2].

Цель исследования: определение эффективности применения в программе реабилитации лечебной гимнастики по методике Новиковой С. Л. у пациентов после тотального эндопротезирования в раннем послеоперационном периоде.

Задачи исследования:

1. Определить уровень функционального состояния коленного сустава после оперативного лечения.
2. Оценить эффективность методики Новиковой С. Л. на функциональное состояние пациентов после эндопротезирования коленного сустава в раннем послеоперационном периоде.

Материалы и методы исследования:

Исследование проводилось на базе Сургутской Клинической Травматологической Больницы. Были сформированы 2 группы по 10 человек после тотального эндопротезирования коленного сустава. В контрольной группе (КГ) пациенты в раннем послеоперационном периоде не занимались лечебной гимнастикой по разным причинам. Были включены только нагрузки бытового характера, укладки и фиксации валиком (валик под коленный сустав и валик с наружной стороны, исключая супинацию бедра). Пациенты экспериментальной группы (ЭГ), кроме нагрузок бытового характера занимались лечебной гимнастикой по методике Новиковой С. Л., включающей в себя активные движения в коленном, голеностопном и тазобедренном суставах в здоровой и оперированной конечности. А также изометрические напряжения ягодичных мышц и мышц бедра и голени.

Для решения поставленных задач были использованы методы:

- метод функциональных проб – гониометрия (угол сгибания и разгибания в коленном суставе);
- метод математической статистики.

Результаты исследования:

При проведении функциональных проб до оперативного лечения у пациентов было выявлено значительное ограничение подвижности в коленном суставе. Угол сгибания при норме 45 градусов у пациентов КГ- 90 градусов, а в ЭГ- 81 градус. Угол разгибания в коленном суставе при норме 180 градусов у пациентов контрольной группы составил 169 градусов, а в экспериментальной группе 162 градуса (рис.1)

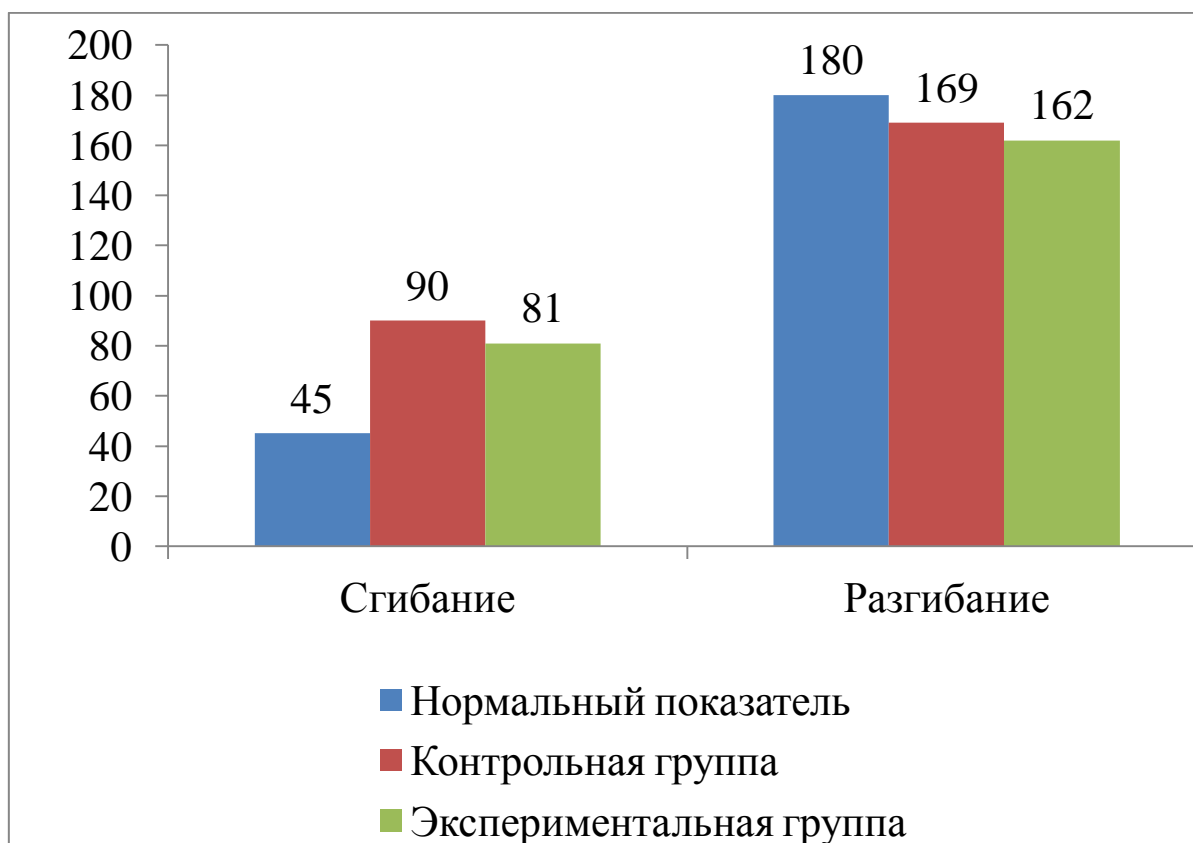


Рисунок 1. Показатели сгибания и разгибания в норме и до оперативного лечения в КГ и ЭГ.

Нами было произведено сравнение показателей функционального состояния на 3-й и 12-й день после проведенного оперативного лечения в контрольной и экспериментальной группах. Средние показатели сгибания в коленном суставе в КГ на достоверно значимом уровне ($p \leq 0,05$) увеличились на 38,7%, тогда как в ЭГ – на 44,4%. Это могло произойти за счет включения в комплекс упражнений, которые способствуют увеличению амплитуды движений в коленном суставе.

При сравнении средних показателей разгибания в раннем послеоперационном периоде выявлено улучшение на достоверно значимом уровне ($p \leq 0,05$) в КГ на 2,3 %, тогда как в ЭГ на 3,61%.

Выводы:

1. При исследовании функционального состояния коленного сустава в раннем послеоперационном периоде (3 день после операции) выявлено значительное ограничение подвижности.

2. За время проведения реабилитационных мероприятий в раннем послеоперационном периоде наблюдалось улучшение показателей функционального состояния коленного сустава в КГ и ЭГ, однако, в ЭГ эти показатели были выше.

3. Полученные в ходе исследования результаты подтвердили эффективность использования в реабилитационном процессе методики Новиковой С. Л. для более быстрого восстановления функции коленного сустава.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новикова, С.Л. *Легкость движения. Реабилитация после эндопротезирования тазобедренного и коленного сустава по запатентованной методике.* – Москва: ООО «КомандАрт», 2009. – 120 с.
2. Сидорова, Г.В. *Оценка реабилитационного потенциала пациентов после эндопротезирования тазобедренного сустава.* / Г.В. Сидорова, Л.Г. Гаркуша, Н.В. Алексеева, С.А. Габриэлян. – Бюллетень ВСНЦ СО РАМН. – 2005. – № 6 (44).
3. Боголюбов, В.М. *Медицинская реабилитация / под ред. В.М. Боголюбова. Книга II.* – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Издательство БИНОМ, 2010. – 416 с.

Джантурина Жанара Маликовна,
преподаватель;

Абросимовская Елена Александровна,
преподаватель;

Гиндулин Азат Рамильевич,
выпускник 2015 г.,

БУ «Сургутский медицинский колледж»,
г. Сургут, ХМАО-Югры, Тюменская область

РОЛЬ ФЕЛЬДШЕРА В ОЦЕНКЕ НЕВРОТИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ, ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПРОБ ПЕЧЕНИ И У ПАЦИЕНТОВ С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Аннотация: У пациентов с алкогольной зависимостью наблюдается высокий уровень реактивной и личностной тревожности, высокий уровень астении и выраженное депрессивное состояние, а также выявляются изменения в биохимическом анализе крови, свидетельствующие о алкогольном поражении печени и почек, предрасположенности к развитию атеросклероза.

Ключевые слова: алкогольная зависимость, невротические состояния, астения, реактивная, личностная тревожность, уровень депрессии.

Одной из наиболее сложных проблем современного общества, является злоупотребление алкоголем и его негативные медицинские и социальные последствия. Более 2 миллиардов населения земного шара потребляет спиртные напитки[1,24].

Проведённые исследования последних 7 лет говорят о некотором понижении количества страдающих от алкогольной зависимости в Российской Федерации, хотя абсолютные цифры распространенности алкоголизма, как и раньше, остаются угрожающими, что подтверждает, например, стабильно высокие показатели заболеваемости алкогольными психозами [10]. К сожалению, данные официальной статистики не отображают настоящего положения дел, хотя согласно им, в России количество, злоупотребляющих, алкоголем

превосходит 2,7 миллиона человек. Учитывая мнение экспертов, реальное число может превышать данные официальной статистики в 5 раз, достигая показателя в 13,5 миллиона человек. Об этом также косвенно может свидетельствовать цифра употребления алкоголя «на душу населения». Так в 2008 году данная цифра уже официально составила 18 литров чистого спирта на человека. Таким образом, подразумевается, что неофициальная статистика имеет грозный характер [7].

Согласно оценке ведущего эксперта в области проблем алкогольной смертности и алкогольной политики, доктора медицинских наук А.В. Немцова, ежегодная смертность населения Российской Федерации, связанная с употреблением алкоголя, достигает 700 тысяч человек, а доля смертей от алкоголя составляет 29% у мужчин и 17% у женщин, что неоднократно превосходит как абсолютные, так и относительные показатели в США и Евросоюзе [16]. Но некоторые специалисты считают приводимые Немцовым показатели алкогольной летальности в России в значительной степени завышенными [37].

Актуальность проблемы заключается в том, что на фоне невротических расстройств личности алкоголизм обладает наиболее высокой скоростью формирования и тяжестью протекания болезни, изменениями биохимического состава крови, что приводит к деструктивным изменениям во внутренних органах, например в сердечно-сосудистой системе, патологии печени. Патологическое влечение к алкоголю берет начало с осознанного желания употребить алкоголь, чтобы смягчить остроту собственных переживаний. Для таких людей очень типично злоупотребление алкоголем в одиночку.

Цель работы: оценить влияние алкогольной зависимости на функциональное состояние печени у лиц с алкогольной зависимостью, а также провести оценку невротических расстройств в группах людей с зависимостью и без зависимости от алкоголя.

Объект исследования: пациенты, страдающие алкогольной зависимостью, здоровые лица.

Предметом исследования являются признаки невротических расстройств и показатели функциональных проб печени у лиц, подверженных длительной алкоголизации.

Хронологические рамки:

Первый этап: сентябрь 2013-2014 теоретическое обоснование темы исследования.

Второй этап: сентябрь 2014-январь 2015 анкетирование пациентов с алкогольной зависимостью, а также здоровых лиц

Третий этап: январь 2015- апрель 2015 статистическая обработка и анализ результатов

Гипотеза заключается в том, что длительное употребление алкоголя влияет на изменение функциональных проб печени и развитие невротических расстройств.

Научная новизна заключается в дополнении сведений о невротических состояниях и изменений функциональных проб печени у пациентов с алкогольной зависимостью.

Задачи:

- Изучить состояние проблемы на основании литературных источников.
- Оценить невротическое состояние пациентов с алкогольной зависимостью.
- Проанализировать изменения функциональных проб печени у лиц, подверженных алкоголизации.
- Разработать брошюры по профилактике неотложных состояний у пациентов с алкогольной зависимостью.

Теоретическая значимость: заключается в том, что наличие невротических расстройств может способствовать развитию алкогольной зависимости также, как и наличие алкогольной зависимости может провоцировать развитие невротических расстройств.

Практическая значимость: результаты проведённого исследования могут быть использованы в учебном процессе студентов Сургутского медицинского колледжа, обучающихся по специальности "Лечебное дело", а также в гигиеническом воспитании населения.

Положения, выносимые на защиту:

Исследования теоретической стороны вопроса показало, что проблема злоупотребления алкоголем одна из сложнейших в медицине, которая может повлечь за собой тяжелые последствия и привести к состояниям, требующим срочной неотложной помощи.

Невротические расстройства в совокупности с алкогольной зависимостью усугубляют состояние пациентов, и мешает диагностике обоих состояний.

В результате длительного злоупотребления алкоголем происходят изменения в печени, страдает выделительная функция почек и возрастает риск атеросклероза, а также ишемической болезни сердца.

Материалы и методы и исследования:

В ходе решения поставленных задач выпускной квалификационной работы были использованы следующие методы исследования:

1. Анализ литературных источников.
2. Опросный метод:

На вопросы анкет ответили 40 человек, в возрасте от 30 до 57 лет с алкогольной зависимостью, госпитализированных в наркологическое отделение медико-социальной реабилитации Сургутского клинического психоневрологического диспансера. Также обследовалась группа сравнения в количестве 40 человек, в возрасте от 30 до 55 лет, не страдающих алкогольной зависимостью.

Обследованные ответили на следующие анкеты:

А. Тест на выявление нарушений, связанных с употреблением алкоголя AUDIT (Alcohol Use Disorders Identification Test) (Прил. 1), разработанный ВОЗ в 1982 году для выявления признаков пьянства. Группа сравнения в анкетировании участия не принимала.

Так же использовались анкеты, направленные на уточнение невротического статуса:

В. Шкала астенического состояния

Шкала астенического состояния (ШАС), созданная Малковой, адаптирована Чертовой на базе данных клинико-психологических наблюдений и известного опросника MMPI. Шкала состоит из 30 пунктов утверждений, отражающих характеристики астенического состояния (Прил. 2).

С. Опросник тревожности

Методика является способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивной тревожности как состояния) и личной тревожности (как устойчивой характеристики человека), разработана Спилбергером (США) и адаптирована в нашей стране Ханиным (Прил. 3).

Д. Шкала Депрессии

Данный опросник разработан Зунгом для дифференциальной диагностики симптомов депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии, для скрининг-диагностики при массовых исследованиях и в целях предварительной, доврачебной диагностики (Прил. 4).

1. Специфический метод. Биохимический метод исследования

Данный метод исследования был реализован на основании данных биохимического исследования крови пациентов наркологического отделения медико-социальной реабилитации Сургутского клинического психоневрологического диспансера. Были проанализированы следующие показатели биохимического исследования крови: Аланинминотрансфераза (АЛТ), аспартатаминотрансфераза (АСТ), билирубин, общий холестерин, липопротеиды низкой плотности (ЛПНП), липопротеиды высокой плотности (ЛПВП), триглицериды, мочевины, креатинин, щелочная фосфатаза. Биохимический анализ крови осуществлялись на анализаторе «Analette».

2. Метод математических расчетов Microsoft Excel пакета стандартного приложения Microsoft Office.

Анализ и обсуждение результатов исследования

В нашем исследовании принимали участие 28 мужчин и 12 женщин, средний возраст $42,175 \pm 1,22$, с алкогольной зависимостью, госпитализированных в наркологическое отделение медико-социальной реабилитации Сургутского клинического психоневрологического диспансера. Стаж постоянного употребления алкоголя у этих лиц составлял от 6 до 25 лет (средний возраст алкоголизации $14,95 \pm 0,66$ лет). Так же обследовалась группа сравнения,

не страдающая алкогольной зависимостью. В неё входили 16 женщин и 24 мужчины, средний возраст которых составил $43,125 \pm 1,01$.

3.1. Оценка результатов уровня астении

У обследованных оценивали уровень астенического состояния. По результатам исследования у различных групп, была составлена таблица, в которой отражены результаты исследования уровня астении.

Таблица 1

Уровень астенического состояния у лиц различных групп

№	Результаты исследования по шкале астенического состояния	Здоровые лица		Лица, с алкогольной зависимостью	
		Количество человек	%	Количество человек	%
1	Отсутствие астении	14	35%	10	25%
2	Слабая астения	19	47,5%	15	37,5%
3	Умеренная астения	7	17,5%	15	37,5%

Анализ данной таблицы показал, что астения отсутствует у 14 человек из группы здоровых лиц и у 10 лиц, с алкогольной зависимостью. Слабый уровень астении у 19 опрошенных из числа здоровых лиц и 15 у страдающих алкоголизмом. Умеренной астении подвержены 7 здоровых респондентов и 15 опрошенных, имеющих зависимость от алкоголя. Соотношение астенических состояний у лиц двух групп опрошенных наглядно показано на диаграмме .

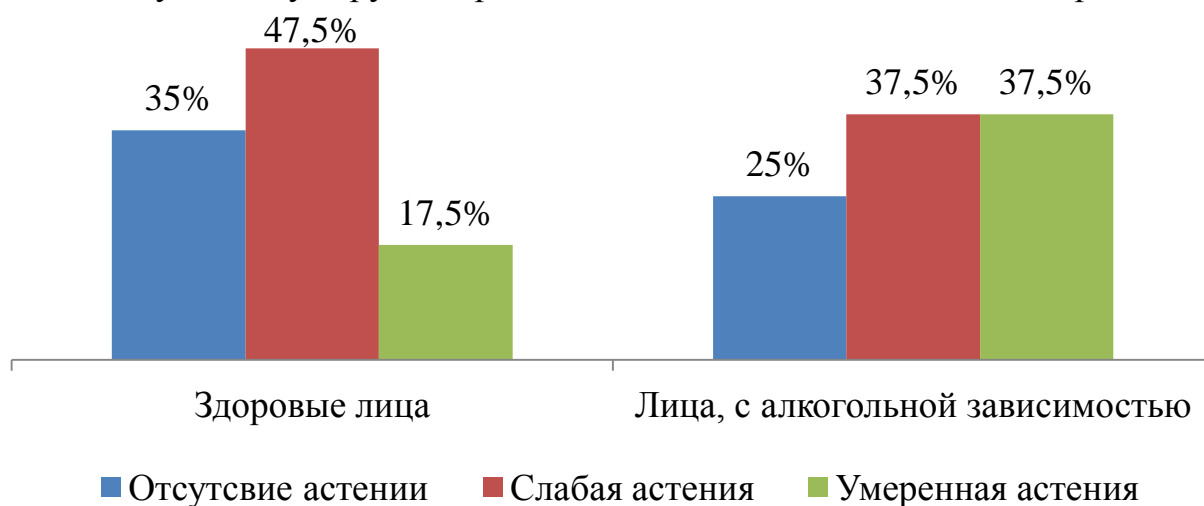


Рисунок.1. Уровень астенического состояния у лиц различных групп.

Данные диаграммы демонстрируют склонность лиц, страдающих алкогольной зависимостью, к астеническим состояниям. Мы можем увидеть, что астенические состояния (слабая астения и умеренная астения) наблюдаются у большей части респондентов употребляющих алкоголь 75% (37,5% - слабая астения и 37,5% умеренная астения) против 65% здоровой группы лиц (47,5% слабая астения, 17,5% умеренная астения). Астенические состояния отсутствуют у 35% здоровых лиц и 25% зависимых от алкоголя.

Таблица 2

Среднее значение уровня астенического состояния

Обследуемый контингент	Здоровые лица	Лица, с алкогольной зависимостью	p
Уровень астенического состояния,	58,05±2,09	64,95±2,63	<0,05*

В результате анализа анкеты (ШАС) средний балл астении у здоровый лиц составил 58,05±2,09, что достоверно ниже (P<0,05), чем у лиц с алкогольной зависимостью 64,95±2,63.

3.2. Оценка результатов исследования уровня тревожности

А также определяли уровень реактивной и личностной тревожности. Результаты определения уровня тревожности представлены в таблице 12.

Таблица 3

Уровень самооценки реактивной тревожности у лиц различных групп

№	Результаты исследования по шкале самооценки уровня реактивной тревожности	Здоровые лица		Лица с алкогольной зависимостью	
		Количество	%	Количество	%
1	Низкая реактивная тревожность	10	25	2	5
2	Умеренная реактивная тревожность	16	40	11	27,5
3	Высокая реактивная тревожность	14	35	27	67,5

Высокий уровень реактивной тревожности наблюдается у 27 человек из группы лиц с алкогольной зависимостью, из сравнительной группы у 14 человек. Умеренная реактивная тревожность свойственна 16 людям, не имеющим алкогольную зависимость, и 11 опрошенным из группы с зависимостью от алкоголя. При этом низкая реактивная тревожность у здоровых лиц в 5 раз больше, чем у алкогользависимых.

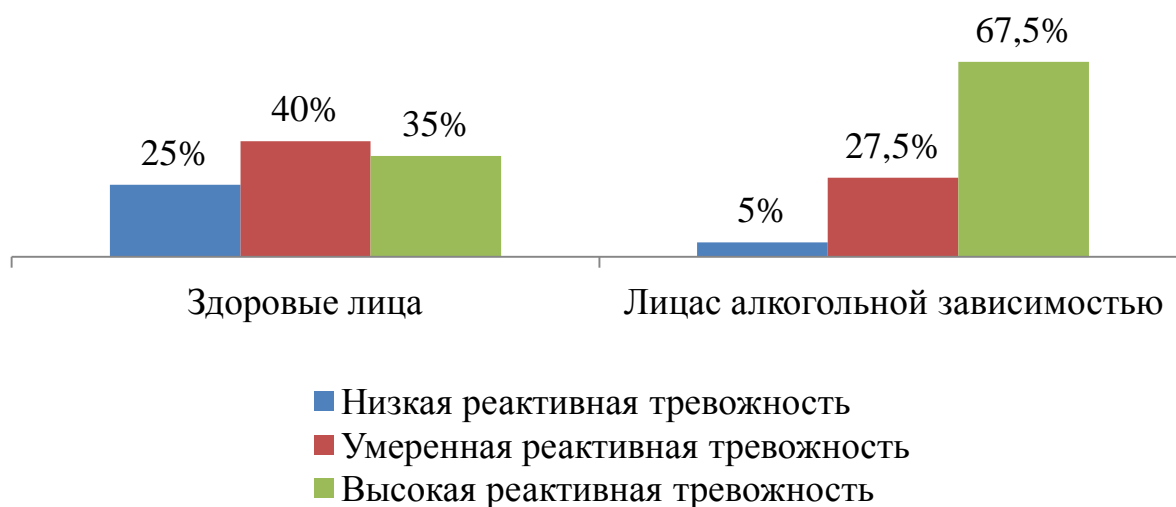


Рисунок 2. Уровень реактивной тревожности у лиц различных групп

Анализируя результаты анкетирования показательно, что у лиц с алкогольной зависимостью высокая реактивная тревожность определяется в 67,5% случаев, тогда как у здоровых лиц в 35% случаев, что практически в 2 раза ниже. Уровень низкой реактивной тревожности наблюдается у 25% опрошенных из группы сравнения против 5% зависимых от алкоголя лиц. Умеренная реактивная тревожность определяется в 40% случаях у здоровых лиц и 27,5% у лиц с алкогольной зависимостью.

Таблица 4

Уровень самооценки личностной тревожности у лиц различных групп

№	Результаты исследования по шкале самооценки уровня личностной тревожности	Здоровые лица		Лица, с алкогольной зависимостью	
		Количество	%	Количество	%
1	Низкая личностная тревожность	1	2,5	2	5
2	Умеренная личностная тревожность	21	52,5	11	27,5
3	Высокая личностная тревожность	18	45	27	67,5

По результатам анкетирования высокая личностная тревожность встречается у 27 лиц с алкогольной зависимостью, тогда как среди здоровых только 18 человек с высокой личностной тревожностью. Умеренная личностная тревожность отмечена у 21 респондента из группы не имеющих алкогольную зависимость. У зависимых от алкоголя людей этот показатель составил 11 человек. Низкая личностная тревожность выявлена у 2 пациентов наркологического отделения медико-социальной реабилитации Сургутского клинического психоневрологического диспансера и одного пациента из сравнительной группы.

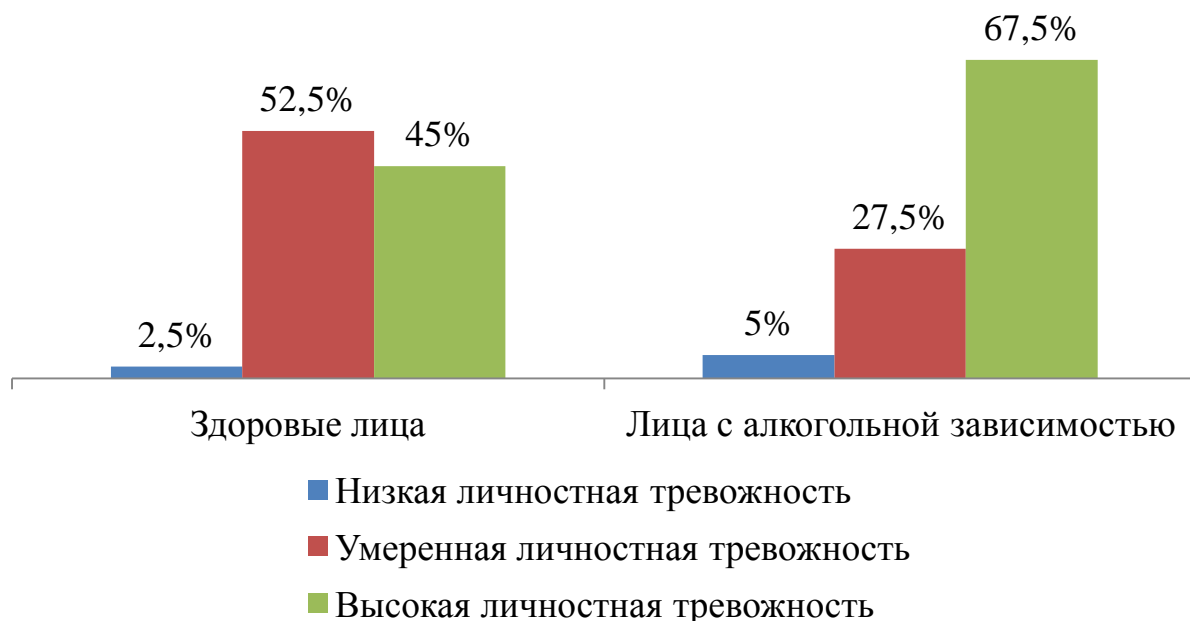


Рисунок 3. **Уровень личностной тревожности у различных групп**

На диаграмме демонстрируется, что больше чем у половины опрошенных лиц с алкогольной зависимостью, а точнее у 67,5%, был диагностирован высокий уровень личностной тревожности против 45% из здоровой группы. Уровень умеренной личностной тревожности составил 52,5% у здоровых лиц и 27,5% у лиц с алкогольной зависимостью. Низкая личностная тревожность наблюдается у 2,5% лиц из группы сравнения и 5% у зависимых от алкоголя людей.

Таблица 5

Среднее значение уровня тревожности

Обследуемый контингент	Здоровые лица	Лица, с алкогольной зависимостью	P
Уровень реактивной тревожности	39,8± 1,68	53,28 ±1,71	< 0,001*
Уровень личностной тревожности	46,3±1,33	51,9±1,38	<0,01*

Уровень реактивной тревожности (53,28 ±1,71) достоверно выше у лиц, с алкогольной зависимостью (p<0,001), в сравнении со здоровыми лицами (39,8± 1,68). Уровень личностной тревожности (51,9±1,38) так же по показателям значительно выше у лиц, с зависимостью, чем у здоровой группы (46,3±1,33), так как p<0,01, что является статистически значимым.

3.3. Определение результатов уровня депрессии у различных групп

Метод, разработанный Зунгом, адаптированный Т.И. Балашовой, использовали для диагностики уровня симптомов депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии.

Уровень депрессии у различных групп

№	Результаты исследования по шкале самооценки уровня личностной тревожности	Здоровые пациенты		Лица, с алкогольной зависимостью	
		Количество	%	Количество	%
1	Без депрессии	36	90	22	55
2	Субдепрессия или маскированная депрессия	0	0	5	12,5
3	Легкая депрессия ситуативного или невротического генеза	4	10	13	32,5
4	Истинное депрессивное состояние	0	0	0	0

По результатам определения уровня депрессии обнаружено отсутствие признаков депрессии у 36 человек здоровой группы и 22 человек из группы с алкогольной зависимостью. 4 человека из группы без зависимости страдают легкой депрессией, при этом в группе зависимых от алкоголя людей лёгкой депрессией страдают 13 человек. Стоит отметить, что маскированная депрессия была выявлена только у 5 человек из группы зависимых.



Рисунок 4. Уровень Депрессии у различных групп

Для наглядного примера была составлена диаграмма. На диаграмме показательно, что у здоровой группы лиц в 90% случаях отсутствуют признаки депрессии, так же, как и признаки субдепрессии или маскированной депрессии. У лиц с алкогольной зависимостью признаки депрессии отсутствуют у 55% опрошенных. Следует отметить, что в группе лиц с алкогольной зависимостью признаки субдепрессии наблюдаются в 12,5% случаях. Тем не менее,

в здоровой группе уровень лёгкой депрессии встречается в 3 раза реже (10%) нежели в группе зависимых от алкоголя лиц (32,5%).

Таблица 7

Среднее значение уровня депрессии

Обследуемый контингент	Здоровые лица	Лица, с алкогольной зависимостью	p
Уровень депрессии	36,35±1,48	48,1±1,42	<0,001*

В результате анализа уровень средних значений уровня депрессии у лиц с алкогольной зависимостью составил 48,1±1,42, что достоверно выше ($p < 0,001$) значения здоровых лиц 36,35±1,48.

3.4. Биохимическое исследование крови

Для проведения исследования использовались данные о результатах биохимического исследования крови следующих показателей: АЛТ, АСТ, билирубин, общий холестерин, ЛПНП, ЛПВП, триглицериды, мочевины, креатинина, щелочная фосфатаза. По результатам исследований были составлены таблицы, в которых отражены значения биохимического исследования крови.

Печеночные пробы у лиц с алкогольной зависимостью (АЛТ, АСТ, щелочная фосфатаза)

Таблица 8

Распределение показателей печеночных проб у лиц с алкогольной зависимостью

Печеночные пробы	Превышение норматива,	Норма,
АЛТ	60%	40%
АСТ	82,5%	17,5%
Щелочная фосфатаза	22,5%	77,5%
Билирубин общий	87,5%	12,5%

На таблице мы наблюдаем увеличенные показатели АЛТ и АСТ (у 60% и 82,5% соответственно). Щелочная фосфатаза увеличена у 22,5% опрошенных с алкогольной зависимостью. Значение билирубина превысили норматив у 87,5 %. Для соотношения значений была составлена диаграмма.

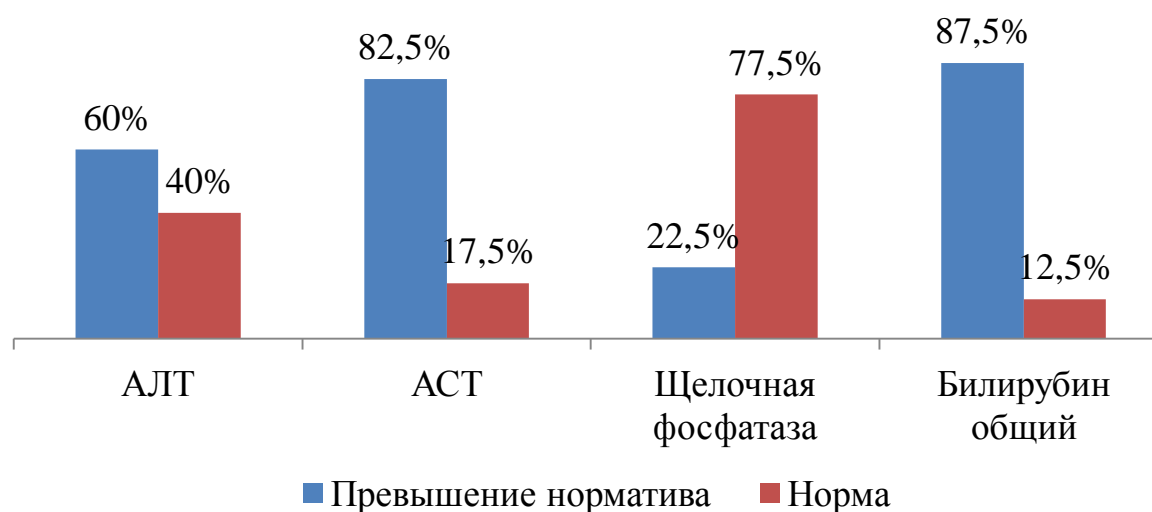


Рисунок 5. Показатели печеночных проб

Как видно из диаграммы печеночные пробы нарушены практически у большей половины пациентов с алкогольной зависимостью, что свидетельствует о нарушении функционального состояния печени (цитолитическом синдроме (повышение АЛТ, АСТ); холестатическом синдроме (билирубин, щелочная фосфатаза). Это возможно свидетельствует о алкогольной болезни печени.

Почечные пробы у лиц с алкогольной зависимостью (мочевина, креатинин).

Таблица 9

Распределение показателей почечных проб у лиц с алкогольной зависимостью

Почечные пробы	Превышение норматива,	Норма,
Мочевина	42,5%	57,5%
Креатинин	15%	85%

В данной таблице мы наблюдаем, что показатели мочевины превышают нормальные значения в 42,5% случаях. Уровень креатинина в биохимическом анализе крови больных алкогольной зависимостью превысил норматив у 15% опрошенных.

Как видно из рисунка практически у половины лиц с алкогольной зависимостью повышены в небольшой степени «почечные пробы», что может говорить о поражении азотовыделительной функций почек

Распределение показателей Липидограммы у лиц с алкогольной зависимостью

Липидограмма	Превышение норматива,	Норма,
ЛПНП	55%	45%
ЛПВП	15%	85%
Общий холестерин	75%	25%
Триглицериды	42,5%	57,5%

На таблице мы наблюдаем превышение норматива ЛПНП и ЛПВП от нормальных значений в 55% и 15% случаях соответственно. Концентрация холестерина в биохимическом анализе крови у лиц с алкогольной зависимостью в 75% случаях увеличена. Так же у алкоголизированных лиц в 42,5 % случаях наблюдается превышение уровня триглицеридов.

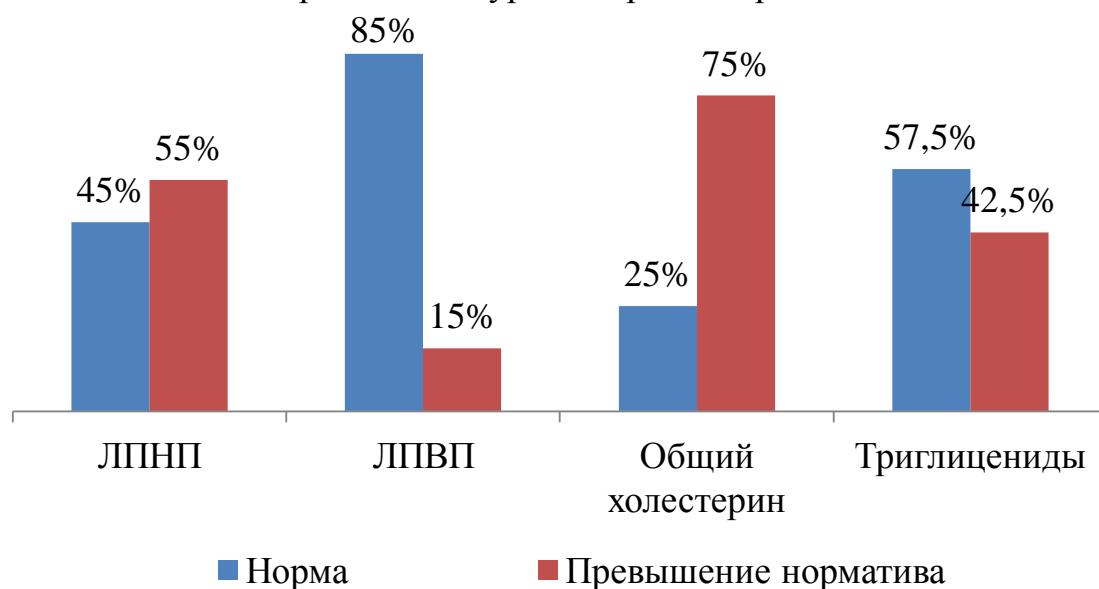


Рисунок 7. Значение Липидограммы

Значение липидограммы показало, что у лиц с алкогольной зависимостью повышенный риск атеросклероза, ишемической болезни сердца и поражение сосудов головного мозга, приводящее к нарушению его функций.

Заключение

Личностная тревожность, наблюдаемая в обеих группах респондентов, характеризует устойчивую склонность воспринимать достаточно широкий круг событий как угрожающие и реагировать на такие ситуации состоянием тревоги, а реактивная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Кроме того, очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, а иногда и тонкой координации, а очень высокая личностная может стать причиной невротического конфликта, который

может привести к замыканию порочного круга при алкогольной зависимости. Выявлено наличие депрессии, которая выражена лёгкой степенью ситуативного и невротического генеза, что в свою очередь усугубляет личностную тревожность и может провоцировать алкогольную зависимость в сравнении с группой пациентов, у которых не обнаружена данная патология. Высокая личностная тревожность и лёгкая депрессия может, послужит основой для формирования астенического синдрома, способствовать прогрессированию заболевания с развитием алкогольной зависимости. В результате которой, происходят изменения, которые мы наблюдаем в биохимическом анализе крови. Оценка этих состояний является важной частью трудовой деятельности фельдшера. Она позволяет дифференцировать возможные неотложные состояния, предотвратить последствия неадекватных действий пациента, как в отношении себя, так и в отношении окружающих, в том числе фельдшера.

Гипотеза подтвердилась, длительное употребление алкоголя влияет на изменение функциональных проб печени и развитие невротических расстройств.

Выводы:

1. По данным литературных источников было выяснено, что злоупотребление алкоголем является одной из сложнейших медицинских проблем. Данная проблема может повлечь за собой тяжёлые последствия, такие как острое отравление этанолом, алкогольный абстинентный синдром, алкогольные психозы и вплоть до летального исхода.

2. Оценка невротических состояний пациентов с алкогольной зависимостью показала, что алкоголизация затрудняет диагностику этих состояний, поскольку маскирует их симптоматику. В результате исследований и литературных данных мы пришли к выводу, что наличие невротических расстройств может способствовать развитию алкогольной зависимости, так же как и наличие алкогольной зависимости может провоцировать развитие невротических расстройств. Формируется порочный круг, включающий потребление алкоголя и появление невротических состояний.

3. Проанализировав изменения функциональных проб печени у лиц, подверженных алкоголизации мы пришли к выводу, что у алкоголезависимых лиц наблюдаются изменения, свидетельствующие об алкогольной болезни печени, поражении выделительной функции почек. В результате данных изменений, высокий риск развития атеросклероза ишемической болезни сердца и поражения сосудов головного мозга, ведущее к необратимым нарушениям его функции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альтишулер В.Б. Алкоголизм. Руководство по психиатрии / под ред. А.С. Тигранова. – М.: Медицина, 1999. – 93 с.
2. Альтишулер В.Б. Алкоголизм / под ред. В.Б. Альтишулер. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 260 с.
3. Анохина И.П. Биологические механизмы зависимости от психоактивного вещества (патогенез). Лекции по наркологии / И.П. Анохина / под ред. Н.Н. Иванца. – М.: Медпрактика, 2001. – 32 с.

4. Анохина И.П. Основные биологические механизмы алкогольной и наркотической зависимости. *Руководство по наркологии*. – 2002. – С. 33-41.
5. Бойкий И.В., Лапин И.П. Алкогольный абстинентный синдром. – Л.: Медицина, 2005. – С. 120.
6. Вялов С.С. Измерение спектра иммунных маркеров и липидного спектра при хронической патологии печени // *Кардиосоматика*. – 2011. – 2 (3). – С. 67-73.
7. Гофман А. Г., Александрова Н.В., Граженский А.В. и др. Депрессивные нарушения в структуре основных синдромов алкоголизма и их купирования. *Пособие для врачей*. – М., 1999.
8. Гофман А.Г., Орлова М.А., Меликсетян А.С. Алкогольные психозы: клиника, классификация // *Соц. и клин. психиатрия*. – 2010; 20(1): 5-12.
9. Иванец Н.Н., Анохина И.П., Винникова М.А. . *Наркология: национальное руководство / Под ред. Н.Н. Иванец, И.П. Анохина, М.А. Винникова*. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 720 с.
10. Ильченко Л.Ю. Алкогольный гепатит: клинические особенности, диагностика, лечение // *Лечащий врач*. – 2007. – № 6.
11. Киржанова В.В. Основные тенденции заболеваемости алкоголизмом и наркоманиями в Российской Федерации. *Всероссийская научно- практическая конференция "Совершенствование организации и оказания наркологической помощи населению*. – М., 2011.
12. *Клинические рекомендации (протоколы) по оказанию скорой медицинской помощи при психических расстройствах и расстройствах поведения. Утверждены на заседании Правления общероссийской общественной организации «Российское общество скорой медицинской помощи» 23 января 2014 г. в г. Казани.*
13. Комкова И.И., Жаркова М.С., Маевская М.В. Новые направления в изучении алкогольной болезни печени. – *РЖГГЛ*, 2011; 21 (6): 33-41.
14. Кучеренко В.З., Авксентьева М.В. *Применение методов статистического анализа для изучения общественного здоровья и здравоохранения: учебное пособие для практических занятий / под ред. В.З. Кучеренко*. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: ГЕОТАР-Медиа, 2011. – 256 с.
15. Маевская М.В., Буеверов А.О. Цитокины в патогенезе алкогольного гепатита и возможности терапии. – *РЖГГК*, 2009; 19 (2): 14- 9.
16. Марковская Н.С., Эмоциональная патология в клинике алкоголизма // *Журнал неврологии и психиатрии*. – № 11. – 2000. – С. 21-23;
17. Марковская Н.С., Аффективные расстройства при барбитуровой наркомании и транквилизаторной токсикомании // *Вопросы наркологии*. – №11. – 2002. – С. 23-25;
18. Марута Н.О., Минко О.И. Эмоциональные нарушения при пограничных психических расстройствах и алкогольной зависимости (диагностика и принципы лечения). *Методические рекомендации*. – Харьков, 2003. – С. 20-25.
19. Морозов Г.В, Рожнов В.Е., Бабаян Э.А., *Алкоголизм, руководство для врачей*. – М.: Медицина, 2006. – С. 133.
20. Мосолов С.Н. *Клиническое применение современных антидепрессантов*. – СПб.: Медицинформ. Агентство, 2009.
21. Ойфе И.А. *Злоупотребление алкоголем и эндогенные депрессии. Автореф. дисс. ... канд. мед. наук*. – М., 2008.
22. Опря Е.В. *Клинико-психопатологические нарушения при алкогольной зависимости (диагностика и принципы лечения)*. – Одесса, 2009. – С. 86-89.
23. Павлов А.И., Хазанов А.И. *Лабораторная диагностика интоксикации алкоголем у лиц с алкогольной болезнью печени*. – *РЖГГК*, 2010; 20 (1): 44-51.
24. Полунина Т.Е. *Неалкогольная жировая болезнь печени. Cons. Med. Гастроэнтерология*, 2009. – № 2.

25. Портнов А.А. Пятницкая И.Н. *Клиника Алкоголизма*. – М.: Книга по Требованию, 2013. – С. 138-150.
26. Пятницкая И.Н. *Общая и частная наркология. Руководство для врачей*. – М.: ОАО «Медицина», 2008. – 640 с.
27. Сиволап Ю.П., Савченко В.А. *Алкоголизм: Практическое пособие для врачей*. – М.: Медицина, 2007.
28. Федорова С.С. *О коморбидности алкоголизма и тревожных расстройств*. // *Наркология*. - № 7. - 2013. - С. 92-99.
29. Харченко В.И., Какорина Е.П., Мишнев О.Д., Найденова Н.Г., Ундритцов В.М., Вирин М.М., Михайлова Р.Ю. *Сравнительный анализ смертности населения России* // *Новости науки и техники, сер. Медицина* - 2004. - № 2. С. 1 - 20.
30. Шабанов П.Д. *Основы наркологии*. СПб.: Лань, 2002.
31. Энтин Г.М. *Лечение алкоголизма*. М.: Медицина, 1990.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Тест на выявление нарушений, связанных с употреблением алкоголя
AUDIT (AlcoholUseDisordersIdentificationTest).

1. Как часто Вы употребляете алкоголь?

- (0) Никогда перейти к вопросу 9-10
- (1) Ежемесячно или меньше
- (2) 2 – 4 раза в месяц
- (3) 2 – 3 раза в неделю
- (4) 4 и более раза в неделю

2. Сколько доз алкоголя (1 доза = бокал вина, бутылка пива, 100 гр водки) вы принимаете в день, когда пьете?

- (0) 1 - 2 дозы
- (1) 3 – 4 дозы
- (2) 5 – 6 доз
- (3) 7, 8, или 9 доз
- (4) 10 или более доз

3. Как часто вы употребляете 6 и более доз алкоголя (1 доза = бокал вина, бутылка пива, 100 гр водки) в одном случае?

- (0) Никогда
- (1) Реже одного раза в месяц
- (2) Ежемесячно
- (3) Еженедельно
- (4) Ежедневно или почти ежедневно

4. Как часто за последний год, вы обнаруживали, что не можете остановиться и бросить пить, после того, как начали?

- (0) Никогда
- (1) Реже одного раза в месяц
- (2) Ежемесячно
- (3) Еженедельно
- (4) Ежедневно или почти ежедневно

5. Как часто за последний год вы не смогли, что то сделать, что ожидалось от вас из-за пьянства

- (0) Никогда
- (1) Реже раза в месяц
- (2) Ежемесячно
- (3) Еженедельно
- (4) Ежедневно или почти ежедневно

6. Как часто за последний год вы не смогли вспомнить то, что было накануне из-за пьянства

- (0) Никогда
- (1) Реже раза в месяц
- (2) Ежемесячно
- (3) Еженедельно
- (4) Ежедневно или почти ежедневно

7. Как часто за последний год вы испытывали необходимость выпить алкогольный напиток, после ночи пьянства

- (0) Никогда
- (1) Реже одного раза в месяц
- (2) Ежемесячно
- (3) Еженедельно
- (4) Ежедневно или почти ежедневно

8. Как часто за последний год вы испытывали чувство вины или угрызения совести после выпивки?

- (0) Никогда
- (1) Реже раза в месяц
- (2) Ежемесячно
- (3) Еженедельно
- (4) Ежедневно или почти ежедневно

9. Был ли вам или другому нанесен физический урон в результате употребления алкоголя?

- (0) Нет
- (2) Да, но в прошлом году
- (4) Да, в течении последнего года

10. Родственник, друг, врач или другой медицинский работник выразил обеспокоенность по поводу употребления вами алкоголя или предлагал сократить дозу?

- (0) Нет
- (2) Да, в прошлом году
- (4) Да, в течение этого года.

Приложение 2

Шкала астенического состояния (ШАС)

№ признака	Содержание признака	1	2	3	4
1	Я работаю с большим напряжением				
2	Мне трудно сосредоточиться на чем-либо				
3	Моя половая жизнь не удовлетворяет меня				
4	Ожидание нервирует меня				

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

Международная научно-практическая конференция

- 5 Я испытываю мышечную слабость
- 6 Мне не хочется ходить в кинотеатр
- 7 Я забывчив
- 8 Я чувствую себя усталым
- 9 Мои глаза устают при длительном чтении.
- 10 Мои руки дрожат.
- 11 У меня плохой аппетит
- 12 Мне трудно быть на вечеринке или в шумной компании
- 13 Я уже не так хорошо понимаю прочитанное
- 14 Мои руки и ноги холодные.
- 15 Меня легко задеть
- 16 У меня болит голова
- 17 Я просыпаюсь утром усталым и неотдохнувшим
- 18 У меня бывают головокружения
- 19 У меня бывают подергивания мышц
- 20 У меня шумит в ушах
- 21 Меня беспокоят половые вопросы
- 22 Я испытываю тяжесть в голове
- 23 Я испытываю общую слабость
- 24 Я испытываю боли в темени
- 25 Жизнь для меня связана с напряжением
- 26 Моя голова как бы стянута обручем.
- 27 Я легко просыпаюсь от шума
- 28 Меня утомляют люди
- 29 Когда я волнуюсь, то покрываюсь потом.
- 30 Мне не дают заснуть беспокойные мысли

Приложение 3

Опросник тревожности Спилберга Ханина

№п.п.	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я внутренне скован	1	2	3	4
5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

Международная научно-практическая конференция

8	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряжения	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4
№п.п.	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
21	У меня бывает приподнятое настроение	1	2	3	4
22	Я бываю раздражительным	1	2	3	4
23	Я легко расстраиваюсь	1	2	3	4
24	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	2	3	4
25	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	1	2	3	4
26	Я чувствую прилив сил и желание работать	1	2	3	4
27	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

Международная научно-практическая конференция

28	Меня тревожат возможные трудности	1	2	3	4
29	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30	Я бываю вполне счастлив	1	2	3	4
31	Я все принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
32	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33	Я чувствую себя беззащитным	1	2	3	4
34	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
35	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36	Я бываю доволен	1	2	3	4
37	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
39	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Приложение 4

Шкала депрессии Зунга

№	УТВЕРЖДЕНИЕ	Никогда или из- редка	Иногда	Часто	Почти все- гда или по- стоянно
1	Я чувствую подавленность, тоску				
2	Утром я чувствую себя лучше всего.				
3	У меня бывают периоды плача или близости к слезам				
4	У меня плохой ночной сон.				
5	Аппетит у меня не хуже обычного				
6	Мне приятно смотреть на привлекательных женщин, разговаривать с ними, находиться рядом				
7	Я замечаю, что теряю вес.				
8	Меня беспокоят запоры				

- 9 Сердце бьется быстрее, чем обычно.
10 Я устаю без всяких причин
11 Я мыслю так же ясно, как всегда.
12 Мне легко делать то, что я умею
13 Чувствую беспокойство и не могу усидеть на месте.
14 У меня есть, надежды на будущее
15 Я более раздражителен, чем обычно
16 Мне легко принимать решения
17 Я чувствую, что полезен и необходим.
18 Я живу достаточно полной жизнью
19 Я чувствую, что другим людям станет лучше, если я умру
20 Меня до сих пор радует то, что радовало всегда

Джантурина Жанара Маликовна,
преподаватель,

БУ «Сургутский медицинский колледж»;

Хафизов Ильмир Загирович,

*выпускник 2015 г, БУ «Сургутский медицинский колледж»,
г. Сургут, ХМАО-Югра*

РОЛЬ ФЕЛЬДШЕРА В ОЦЕНКЕ НЕВРОТИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У ПАЦИЕНТОВ С САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ ВТОРОГО ТИПА

Аннотация. В данной работе описываются невротические состояния у пациентов с сахарным диабетом 2 типа

Ключевые слова: уровень астенического состояния, уровень реактивной и личностной тревожности, уровень депрессии.

В мире, одним из самых распространённых заболеваний, является сахарный диабет и по настоящее время остается, одной из насущных медико-социальных проблем здравоохранения.

Эпидемиологические исследования показывают, что в последние годы отмечается резкий подъем заболеваемости сахарным диабетом, особенно в промышленно развитых государствах, где его распространенность составляет в среднем 5-6% и имеет тенденцию к дальнейшему прогрессированию, в первую очередь в возрастных группах старше 35 лет. Каждые 10-15 лет число больных сахарным диабетом удваивается. Это происходит, в основном, за счет прироста больных, страдающих сахарным диабетом второго типа. [5] На сахарный диабет второго типа, по данным всемирной организации здраво-

охранения, приходится 90% всех случаев диабета в мире, а во всем мире диабетом страдает 347 миллионов человек.

Психические нарушения являются одними из распространенных осложнений у лиц страдающих сахарным диабетом, которые в значительной мере ухудшают течение заболевания, способствуя увеличению показателей смертности и инвалидизации [10], снижают физическую активность [29], социально-трудовую реабилитацию, а так же качество жизни пациентов [4], вследствие чего результат и клинико-социальная эффективность лечения и реабилитации пациентов, страдающих сахарным диабетом, в значительной степени зависят от уровня психиатрической и профилактической помощи.

По данным различных авторов психические нарушения развиваются у 9-92 % больных сахарным диабетом. Достаточно большой разброс данных о распространенности психических расстройств при сахарном диабете объясняется не только значительной неоднородностью исследуемого контингента, но и включением в данную группу различных категорий синдромов. Типология психических нарушений, рассматриваемая в различных публикациях, на наш взгляд, не во всех случаях достаточно оправдана, так как одни и те же синдромы рассматриваются как в рамках психотических, невротических, неврозоподобных, патохарактерологических нарушений, так и в структуре личностных реакций [41], что приводит к определенным трудностям при разработке оптимальных методов лечения.

В литературе прослеживаются различные представления о предпочтительности причин, способствующих возникновению психических расстройств при сахарном диабете. Подчеркивается значение отдельных условий, таких, как конституционально-биологические и социально-средовые факторы [13], коморбидная патология, особенности клинического течения и степень тяжести сахарного диабета. [1] Вместе с тем, в отечественной литературе практически отсутствуют работы, в которых имелась бы комплексная оценка вышеперечисленных факторов, что в свою очередь затрудняет построение эффективных профилактических программ.

Вопросы лечения психических расстройств у больных сахарным диабетом стали рассматриваться сравнительно недавно, и большая часть проблем в этой области до настоящего времени остается спорной и нерешенной. [8] Данные об эффективности нейролептиков, антидепрессантов, транквилизаторов при лечении психических нарушений у больных сахарным диабетом противоречивы. [16]

Актуальность: несмотря на большое число работ, посвященных данной проблеме, остаются недостаточно изученными вопросы прогноза в отношении развития психических нарушений при сахарном диабете, особенности их клинической структуры и оптимальных методов лечения. Вместе с тем следует отметить увеличение распространенности сахарного диабета, в том числе среди лиц молодого трудоспособного возраста, качественное изменение под-

ходов к лечению данной патологии, что предопределяет достаточную актуальность предпринятого нами исследования.

Цель исследования: целью исследования является определение подверженности различным невротическим состояниям при сахарном диабете второго типа.

Задачи:

- изучить литературные источники;
- оценить уровень реактивной и личностной тревожности, уровень астении и депрессивных состояний у пациентов с сахарным диабетом второго типа, в сравнении с здоровыми лицами, провести анализ данных;
- составить рекомендацию по профилактике осложнений сахарного диабета второго типа.

Объект исследования: пациенты сахарным диабетом второго типа находящиеся на стационарном лечении в эндокринологическом отделении БУ ХМАО-Югры «Сургутская окружная клиническая больница», здоровые лица.

Предмет исследования: эмоциональный фон у пациентов с сахарным диабетом второго типа, а также здоровых лиц.

Гипотеза: эмоциональный фон у пациентов с сахарным диабетом второго типа будет иметь достоверные доказательства снижения в сравнении с здоровыми лицами.

Научная новизна: выявление невротических расстройств у пациентов с сахарным диабетом второго типа.

Теоретическая значимость: изучение теоретических основ послужит целью для понимания природы невротических нарушений у пациентов с сахарным диабетом второго типа.

Практическая значимость: работа может быть использована в гигиеническом воспитании населения, в учебных учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Исследования теоретической стороны данной проблемы по данным литературных источников указывает на связь сахарного диабета второго типа с ухудшением эмоционального фона и появлением невротических расстройств;
2. При проведении анкетирования было выявлено, что уровень реактивной тревожности, уровень астенического состояния более выражен у лиц, страдающих сахарным диабетом второго типа, в сравнении со здоровыми лицами;
3. Составлены рекомендации по профилактике осложнений сахарного диабета второго типа;

Материалы и методы:

В анкетировании приняло участие 14 женщин и 16 мужчин с сахарным диабетом второго типа возрастом от 20 до 40 лет (возраст 32,73 лет \pm 5,47).

В качестве контрольной группы обследовались группа здоровых женщин и мужчин (40 человек), в возрасте от 30 до 57 лет (средний возраст – 43,17 лет±6,45).

Обследованные ответили на следующие анкеты:

Шкала астенического состояния, созданная Малковой, адаптирована Чертовой, опросник тревожности Спилбергера Ханина, шкала депрессии Зунга

Результаты исследования особенностей течения невротических состояний у лиц с сахарным диабетом второго типа

1. Оценка результатов исследования уровня астении

У обследованных оценивали уровень астенического состояния. По результатам исследования у различных групп, была составлена таблица, в которой отражены результаты исследования уровня астении (табл. 2).

Таблица 2

Уровень астенического состояния у лиц различных групп

Результаты исследования по шкале астенического состояния.	Количество	Группа с сахарным диабетом второго типа	Количество	Контрольная группа.
Отсутствие астении	8	27%	14	35%
Слабая астения.	6	20%	19	47,5%
Умеренная астения.	6	20%	7	17,5%
Выраженная астения.	10	23%	0	0%

По результатам исследования, в контрольной группе, отмечается самый высокий процент в шкале “Слабая астения” (47,3%). К шкале “отсутствие астении” относятся 35% респондентов. К шкале “Умеренная астения” относятся 17,5% респондентов. Тогда как к шкале “Выраженная астения” относятся 0% респондентов. У пациентов с сахарным диабетом второго типа к шкале “Отсутствие астении” относятся 27% респондентов. К шкале “Слабая астения” относятся 20% респондентов. К шкале “Умеренная астения” относятся 20% респондентов и соответственно 33% респондентов относятся к шкале “Выраженная астения”.

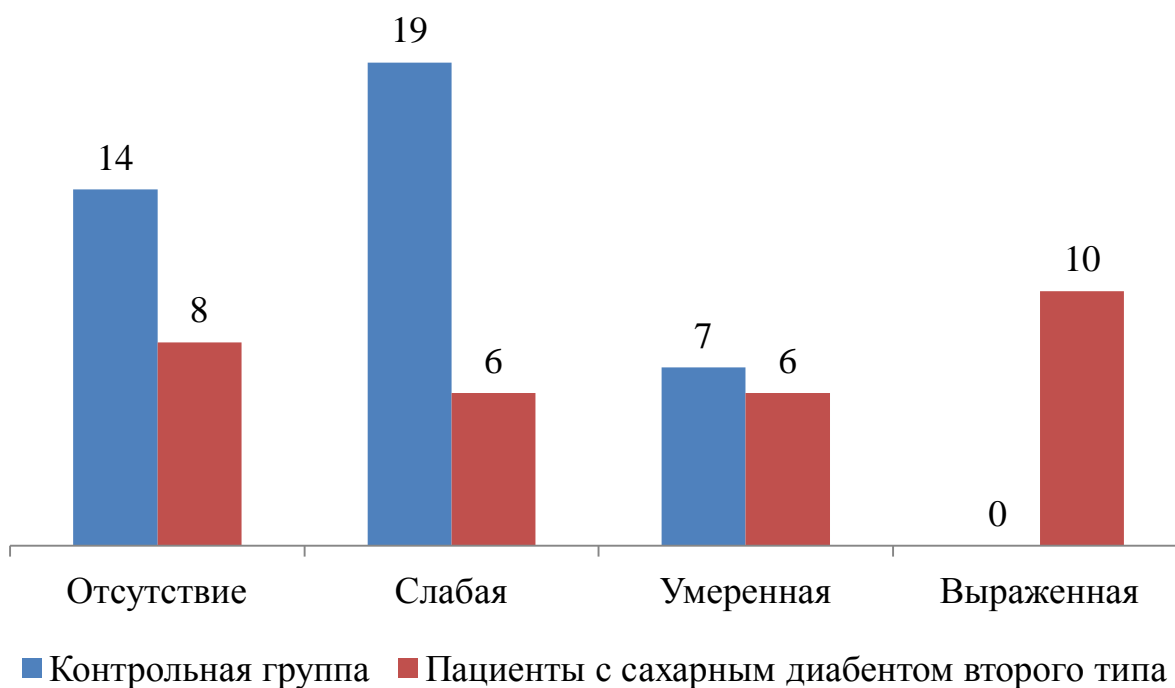


Рисунок 1. Уровень астенического состояния у лиц различных групп

В результате анализа, со статистически достоверной разницей уровень астенического состояния, ниже у здоровых лиц ($59 \pm 2,09$), в сравнение с пациентами с сахарным диабетом второго типа ($77,17 \pm 4,33$).

3.2. Оценка результатов исследования уровня тревожности

Таблица 3

Шкала самооценки уровня реактивной тревожности у пациентов различных групп

Результаты исследования по шкале самооценки уровня реактивной тревожности.	Группа с сахарным диабетом второго типа		Контрольная группа.	
	Количество результатов	Процентное выражение	Количество результатов	Процентное выражение
Низкая реактивная тревожность.	10	33%	10	25%

Продолжение таблицы 3

Результаты исследования по шкале самооценки уровня реактивной тревожности.	Группа с сахарным диабетом второго типа		Контрольная группа.	
	Количество результатов	Процентное выражение	Количество результатов	Процентное выражение
Умеренная реактивная тревожность.	8	27%	16	40%
Высокая реактивная тревожность.	12	40%	14	35%

В результате анализа анкет, направленных на определение реактивной тревожности, получены следующие данные. Максимальное количество результатов в контрольной группе принадлежит к умеренной реактивной тревожности (40%). на низкую реактивную тревожность приходится 25% и соответственно 35% на высокую реактивную тревожностью

В группе пациентов с сахарным диабетом второго типа распределение выглядит иначе. Доминирующее положение там занимает высокая реактивная тревожность, составляющая 40% результатов, на умеренную и низкую реактивную тревожность приходится по 27 и 33% соответственно.

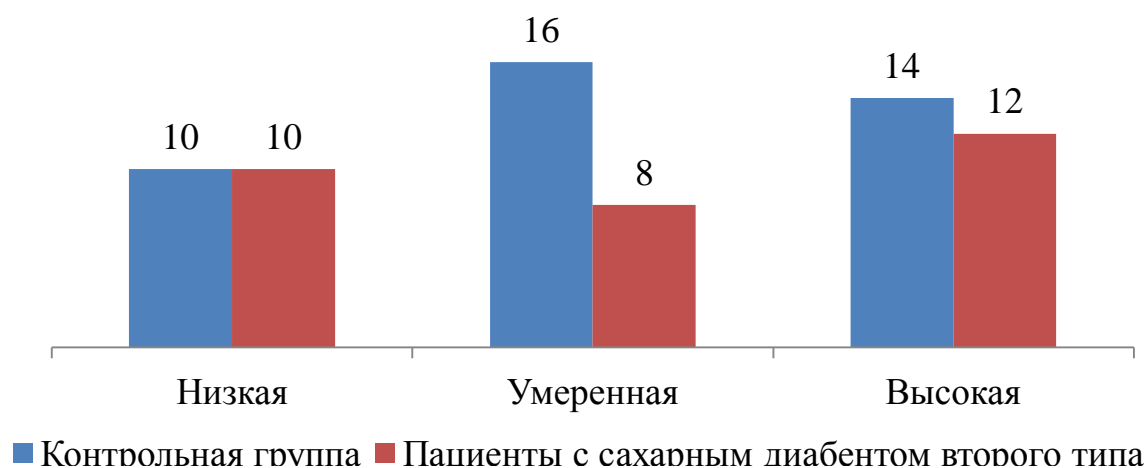


Рисунок 2. Шкала самооценки реактивной тревожности у лиц различных групп

Таблица 4.

Уровень реактивной и личностной тревожности у пациентов различных групп

-	Контрольная группа	Пациенты с сахарным диабетом второго типа	p
Уровень личностной тревожности	39,6±1,76	52,8±2,55	>0.05

Уровень реактивной тревожности	37,75±1,55	42,6±2,77	<0.05*
--------------------------------	------------	-----------	--------

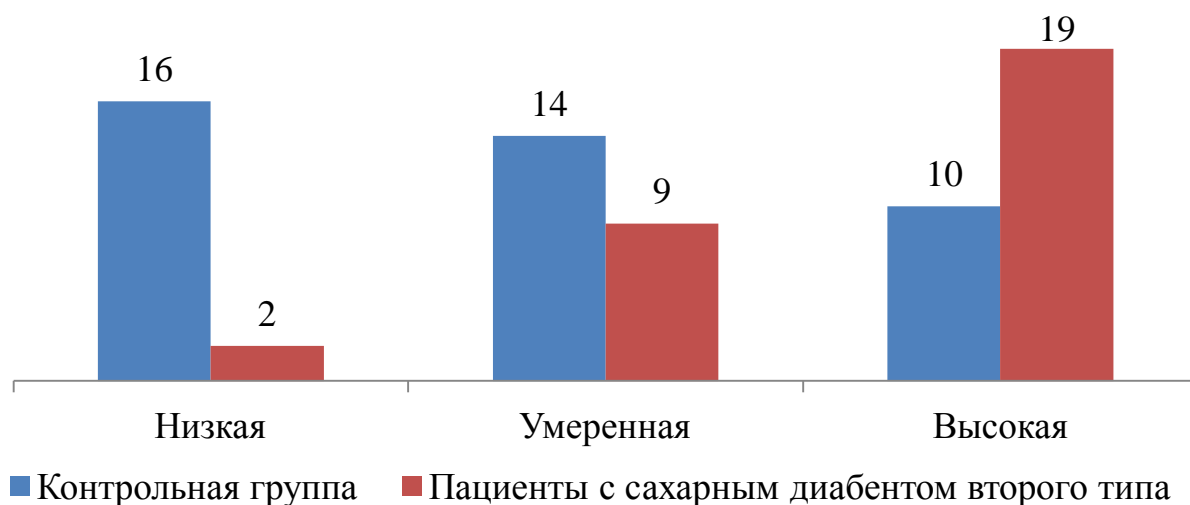
У пациентов с сахарным диабетом второго типа уровень реактивной тревожности достоверно выше в сравнение со здоровыми лицами. Достоверных различий в уровне личностной тревожности не найдено.

Таблица № 5

**Шкала самооценки уровня личностной тревожности
у пациентов различных групп**

Результаты исследования по шкале самооценки уровня личностной тревожности.	Пациенты с сахарным диабетом второго типа		Контрольная группа.	
	Количество	Процентное выражение	Количество	Процентное выражение
Низкая личностная тревожность.	12	7%	16	40%
Умеренная личностная тревожность.	9	30%	14	35%
Высокая личностная тревожность.	19	63%	10	25%

По результатам исследования, в контрольной группе отмечается самый высокий процент в показатели низкая реактивная тревожность (40%). К показателю "Умеренная реактивная тревожность" относятся 35% респондентов. К шкале "Высокая реактивная тревожность" относятся 25% респондентов соответственно. В группе пациентов с сахарным диабетом второго типа к шкале "Низкая реактивная тревожность" относятся 7% респондентов. К шкале "Умеренная реактивная тревожность" относятся 30% респондентов и соответственно 40% респондентов относятся к шкале "Высокая реактивная тревожность".



**Рисунок 3. Шкала самооценки личностной тревожности
у пациентов различных групп**

3.3. Оценка результатов исследования шкалы депрессии

Таблица №6

Оценка результатов уровня депрессии у пациентов различных групп

Результаты исследования по шкале депрессии.	Пациенты с сахарным диабетом второго типа		Контрольная группа	
	Количество результатов	Процентное выражение	Количество результатов	Процентное выражение
Без депрессии.	4	13%	36	90%
Легкая депрессия.	6	20%	4	10%
Субдепрессивные состояние.	9	30%	0	0%
Истинное депрессивное состояние.	11	37%	0	0%

По результатам исследования, в контрольной группе, отмечается самый высокий процент в шкале “Без депрессии” (90%). К шкале “Легкая депрессия” относятся 10% респондентов. К шкале “Субдепрессивное состояние” и к шкале «Истинное депрессивное состояние» ни относится не одного результата. В «Группе с сахарным диабетом второго типа» отмечается самый высокий процент в шкале “Истинное депрессивное состояние” (37%). К шкале “Легкая депрессия” относятся 20% респондентов. К шкале “Без депрессии” относятся 13% респондентов и соответственно к шкале «Субдепрессивное состояние» относятся 30% респондентов”.

Таблица 7

Уровень депрессии у пациентов различных групп

-	Контрольная группа	Пациенты с сахарным диабетом второго типа	p
Уровни депрессивного состояния	36,87±1,46	63,87±1,64	>0,05

При анализе уровня депрессивного состояния достоверных различий у пациентов с сахарным диабетом второго типа, в сравнение со здоровыми лицами, не найдено



Рисунок 4. Шкала депрессии у пациентов различных групп

Заключение

У пациентов с сахарным диабетом второго типа уровень реактивной тревожности и астеническое состояние имеет статистически достоверные различия в сторону ухудшения в сравнение со здоровыми людьми. В уровне депрессии и личностной тревожности статистически достоверных данных говорящих о различиях в этих состояний выявлено не было.

В результате исследования выдвинутая нами гипотеза, о том, что эмоциональный фон у пациентов с сахарным диабетом второго типа меняется в сторону ухудшения в сравнении с контрольной группой, доказана лишь на половину.

Считаем, что необходимо включать в комплекс лечения пациентов с сахарным диабетом второго типа психологическую помощь, позволяющую корректировать поведенческие реакции в стрессовых ситуациях и обучение приемам самоконтроля, обращать внимание медперсонала на проявление тревоги у таких пациентов и проводить соответствующие мероприятия по профилактике.

Роль фельдшера заключается в своевременном выявление лиц со снижением эмоционального фона. Проведение бесед о профилактике осложнений сахарного диабета второго тип, предупреждение осложнений сахарного диабета второго типа. Обучение, пациентов с сахарным диабетом второго типа, измерению уровня глюкозы в капиллярной крови с помощью домашних глюкометров.

Выводы

В процессе выполнения работы:

1. Были изучены литературные источники, которые подтвердили, что сахарный диабет второго типа связан со стрессовыми факторами;
2. В результате анкетирования найдены статистически достоверные отличия в уровне астенического состояния и состояния реактивной тревожно-

сти у пациентов с сахарным диабетом второго типа в сравнении со здоровыми лицами;

3. В процессе выполнения выпускной квалификационной работы не удалось выявить достоверных данных в уровне депрессивного состояния и уровня личностной тревожности у лиц с сахарным диабетом второго типа в сравнение со здоровыми лицами;

4. Разработаны рекомендации по профилактике осложнений сахарного диабета второго типа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтадзе Т.Р. Психоэмоциональные расстройства при некоторых эндокринных заболеваниях и сахарном диабете / Т.Р. Бахтадзе, О.М. Смирнова, А.О. Жуков // Сахарный диабет. – 2004. – № 2. – С. 54-57.
2. Бондарь Т.П. Лабораторно-клиническая диагностика сахарного диабета и осложнений / Т.П. Бондарь. – М.: Издательство: Мед. инф., 2003. – 88 с.
3. Внутренние болезни по Тинсли Р.Харрисону / под ред. Э.Фаучи, Ю.Браунвальда, К.Иссельбахера, и др.: в 2-х томах: пер. с англ. – М.: Практика-Мак-Гроу-Хилл (совместное издание), 2002. – 1760 с.
4. Голдобина Ю.В. Качество жизни больных сахарным диабетом второго типа / Ю.В. Голдобина, П.С. Дегтярь, Т.ГО. Ласовская // Актуальные проблемы современной эндокринологии: материалы IV Всерос. конгресса эндокринологов. – Москва, 2001. – С. 177-178.
5. Громнацкий Н.И. Диабетология: учеб. пособие / Н.И. Громнацкий. – М.: ГОУ ВУНЦМ МЗ РФ, 2002. – 256 с.
6. Дедов, И. И. Сахарный диабет: руководство для врачей / И.И. Дедов. – М.: Универсум Паблишинг, 2009. – 455 с.
7. Демидова И.Ю.: Лечение сахарного диабета второго типа / И.Ю. Демидова // Фарматека. – 2000. – № 5. – С. 3-8.
8. Елфимова Е.В. Соматические маски психических расстройств у больных сахарным диабетом / Е.В. Елфимова // Вестник РУДН: сер. Медицина. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 74-78.
9. Жариков М.Н. Основы психиатрии для врачей общего профиля / М.Н. Жариков. – М.: Медицина, 2001. – 256 с.
10. Иванов А.В. Психопатологические особенности больного при компенсированном и некомпенсированном сахарном диабете / А.В. Иванов. – М.: Медицина, 2001. – 56 с.
11. Калинин А.П. Неврологические расстройства при эндокринных заболеваниях / А.П. Калинин, С.В. Котов. – М.: Медицина, 2001. – 272 с.
12. Комплексная оценка эффективности лечения диабетической энцефалопатии / А.А. Скоромец [и др.] // Журн. неврологии и психиатрии им. Корсакова. – 2002. – № 1. – С. 30-32.
13. Коркина М. В. Роль психогенного фактора в этиологии и патогенезе сахарного диабета / М.В. Коркина, Е.В. Елфимова // Рос. психиатр. журн. – 2004. – № 3. – С. 15-17.
14. Котов С. В. Энцефалопатия у больных сахарным диабетом II типа. Клиника и лечение / С.В. Котов, И.Г. Рудакова, Е.В. Исакова // Неврологический журн. – 2001. – № 3. – С. 35-37.
15. Лакосина Н.Д. Клиническая психология: учебник для студентов мед. вузов / И.Д. Лакосина, И.И. Сергеев, О.Ф. Панкова. – М.: МЕД-пресс-информ, 2003. – 416 с.
16. Михайлов Б. В. Проблема депрессий в общесоматической практике / Б.В. Михайлов // Международный медицинский журнал. – 2003. – Т. 9. – № 3. – С. 22-27.
17. Мкртумян А.Ф. Лечение сахарного диабета и его осложнений / А.Ф. Мкртумян // Рос. мед. журн. – 2002. – Т. 10. – № 17. – С. 773-777.
18. Острые осложнения сахарного диабета I типа: учебно-метод. рекомендации / сост. Е.А. Азова, В.А. Воробьева, Н.А. Азов и др. – Новгород: Изд-во НГМА, 2001. – 34 с.

19. Отношение к лечению у больных сахарным диабетом. Влияние сопутствующих депрессивных и тревожно-фобических расстройств / М.Ю. Дробижев, М.Б. Анциферов, Е.В. Суркова и др. // Проблемы эндокринологии. – 2002. – Т.48. – № 5. – С. 37-39.
20. Покровский, Ю.Л. Психотерапия больных сахарным диабетом / Ю.Л. Покровский // Рос. мед. журн. – 2002. – № 2. – С. 28-31.
21. Психологические особенности больных сахарным диабетом типа 2; проблемы терапевтического обучения / С.Д. Смирнов, Т.В. Корнилова, Е.В. Суркова и др. // Проблемы эндокринологии. – 2001. – Т. 47. – № 6. – С. 27-34.
22. Пятницкий, Н.Ю. Сравнительная характеристика психических расстройств при разных видах эндокринопатий / Н.Ю. Пятницкий // Соц. и клинич. психиатрия. – 2001. – Т. 11, № 4. – С. 10-13.
23. Салтыков, Б.Б. Диабетическая микроангиопатия / Б.Б. Салтыков, В.С. Пауков. – М: Медицина, 2002. - 240 с.
24. Сахарный диабет и сопутствующие депрессии / Е.В. Суркова, М.Ю. Дробижев, О.Г. Мельникова и др. // Проблемы эндокринологии. – 2003. – Т.49. – № 6. – С. 11-16.
25. Сидоров, П.И. Психосоциальная реабилитация больных сахарным диабетом / П.И. Сидоров, М.Н. Панков, И.А. Новикова // Проблемы эндокринологии. 1998. – Т.44. – № 6. – С. 19-22.
26. Скоробогатова, Е.С. Инвалидность по зрению вследствие сахарного диабета / Е.С. Скоробогатова. – М.: Медицина, 2003. – 208 с.
27. Смирнова, О.М. Современные принципы лечения сахарного диабета второго типа / О.М. Смирнова // Рус. мед. журн.: РМЖ. – 2001. – Т. 9. – № 2. – С. 74-76
28. Смулевич А.Б. Депрессии при соматических и психических заболеваниях. – М., 2003.
29. Соколова, Е.Д. Функционально-ролевая позиция больного / Е.Д. Соколова, Ф.И. Хаит, Н.М. Манухина // Вопросы гуманитарных наук. – 2003. – Т. 4. – № 1. – С. 358-362.
30. Строев, Ю.И. Продолжительность и качество жизни при сахарном диабете / Ю.И. Строев // Актуальные проблемы современной эндокринологии: материалы 4 Всероссийского конгресса эндокринологов. – СПб, 2001. – С. 195.
31. Суркова, Е.В. Значение некоторых психологических факторов в контроле и лечении сахарного диабета / Е.В. Суркова // Пробл. эндокринологии. 2004. – Т. 50. – № 1. – С. 44-47.
32. Тиганов, А.С. Соматические психозы / А.С. Тиганов, Д.Д. Орловская // Руководство по психиатрии. – Т. 2. – М.: Медицина, 2001. – С. 428-466.
33. Хаит, Ф.И. Особенности отношения к болезни эндокринных больных в ситуации обострения их хронического заболевания / Ф.И. Хаит, Н.М. Манухина // Актуальные проблемы современной науки. – 2003. – № 1. – С. 263-273.
34. Целина, М. Э. Динамика пограничных расстройств при сахарном диабете (клинико-экспертный анализ) / М.Э. Целина // Мед.-соц. экспертиза и реабилитация. – 2001. – № 2. – С. 21 -24.
35. Целина, М. Э. Психоорганический синдром в клинике нервно-психических расстройств при эндокринной патологии / М.Э. Целина // Мед.-соц. экспертиза и реабилитация. – 2002. – № 7. – С. 43-45.
36. Циркин, С.Ю. Общая характеристика психических расстройств при эндокринопатиях и понятие психоэндокринного синдрома / С.Ю. Циркин, Н.Ю. Пятницкий // Соц. и клиническая психиатрия. – 2001. – Т. 11. – № 4. – С. 5-9.
37. Щукина, Е.Г. Некоторые психологические особенности детей и подростков с сахарным диабетом / Е.Г. Щукина, Е.А. Бибилова // Экология человека. 2002. – № 3. – С. 41-43.

Личность,
образование,
общество:
вопросы педагогики
и психологии

*Буровкина Людмила Александровна,
профессор кафедры живописи и композиции,
ГАОУ ВО МГПУ;*

*Ловцова Ирина Владимировна
аспирант кафедры живописи и композиции,
ГАОУ ВО МГПУ,
г. Москва*

ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ И ВЗАИМОСВЯЗИ ТРЕХСТУПЕНЧАТОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемами кадрового потенциала в области современного художественного образования в организациях дополнительного образования художественно-эстетической направленности.

Ключевые слова: художественное образование, система образования, культура.

Художественное образование сегодня является фундаментом российской культуры. В настоящее время «актуальность художественного образования в контексте личностно-ориентированного образования обусловлена необходимостью интегративно-комплексного, системного подхода. Не так давно вопросы художественного образования нередко рассматривались, как нечто второстепенное» [2, с. 7]. В России существует трехуровневая система художественного образования: школа, училище, вуз.

История создания академической школы изобразительного искусства насчитывает более 250-летнюю историю. Мысль об организации в России Академии художеств возникла задолго до того, как она официально была учреждена и открыта. В начале XVIII века происходит активное развитие Русского государства. По инициативе Петра I открываются школы, университеты. В это же время была создана при Санкт-Петербургской типографии рисовальная школа для обучения молодых людей «по правилам и по отраслям искусства». Организация Академия художеств и ее деятельность в первые годы связана с именем Ивана Ивановича Шувалова, широко образованного человека. В становлении художественно-педагогической системы в России сыграли выдающиеся мастера А.Ф. Кокоринов, А.П. Лосенко, И.П. Мартос. Президент А.С. Строганов добился утверждения нового устава Академии, принимал в Академию и в школу для вольноприходящих крепостных, многие из которых стали талантливыми художниками. В основу преподавания в Академии был положен рисунок. Выдвинутое Академией художеств утверждение рисунка как «основания всех художеств» отвечало общей тенденции развития национального искусства. Значительный вклад в формирование академической художественно-педагогической системы внесли такие выдающиеся деятель и мастера П.П. Чистяков, И.Е. Репин, Д.Н. Кардовский, В.А Серов, К.А Коро-

вин. Роль педагога в российских педагогических системах художественного образования заключалась в помощи каждому обрести метод, отвечающий его творческим возможностям и потребностям.

Сегодня в целом система образования в сфере культуры Российской Федерации представлена: 68 вузов с филиалами, 275 средних профессиональных организаций, 5262 детские школы искусств.

В начале ноября 2015 года в г. Екатеринбурге состоялась Первая Всероссийская научно-практическая конференция руководителей детских художественных школ, художественных отделений детских школ искусств «Детская художественная школа: проблемы, опыт, перспективы». В ходе работы конференции было организовано обсуждение вопросов сохранения и развития детских художественных школ, проблем и перспектив реализации образовательных программ в области изобразительного искусства, декоративно-прикладного искусства, архитектуры и дизайна, а также преемственность предпрофессионального и профессионального образования. Среди участников конференции были ведущие эксперты культуры, искусства и художественного образования. В списке спикеров – декан Санкт-Петербургского государственного академического института живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е. Репина, М.А. Раздобурдин и генеральный директор Института развития образования в сфере культуры и искусства И.Е. Домогацкая.

При рассмотрении проблемы необходимо показать, что художественное образование – «это процесс усвоения знаний и навыков в области искусства в определенной системе» [1, с. 666]. «Художественное образование – это подготовка обучающегося к занятию художественным творчеством, в том числе и профессиональным. В систему художественного образования входят высшие учебные заведения, к которым относятся академии, университеты, институты, средние специальные учебные заведения (художественные училища, училища искусств), детские художественные школы, школы искусств, дворцы творчества детей и молодежи и др.» [2, с. 18]. На Всероссийской конференции были рассмотрены многие современные проблемы первой ступени художественного образования – детских художественных школ и художественных отделений школ искусств, в связи с тем, что «социально-экономические и политические изменения в России вызвали необходимость решения целого ряда сложных проблем в системе эстетического воспитания и художественного образования, касающихся детей и подростков» [2, с. 7]. Были актуализированы острые вопросы и рассмотрены перспективы развития методики преподавания изобразительного искусства, архитектуры и дизайна. Сегодня «художественное образование лежит в основе формирования социально полноценной личности; оно воспитывает толерантность в современном многообразии культур нашего общества; пробуждает стремление к нравственному и духовному развитию. Оно стимулирует освоение культурного наследия своей страны и других народов» [3, с. 110].

На конференции представителями столичных академических художественных лицеев было высказано мнение о низкой квалификации педагогов в детских художественных школах в регионах страны. И как следствие снижения уровня и качества академической подготовки в художественных школах. Было подвергнуто критике качество образования преподавателей. Причиной назван факт того, что большая часть педагогов в регионах нашей страны получают высшее образование в педагогических вузах (системы образования).

Многочисленном сообществе руководителей художественных школ было обозначена проблема кадрового дефицита в целом. И в частности большинство директоров констатировало, что существует проблема привлечения специалистов получивших образование в педагогических вузах. А выпускники столичных художественных институтов и академий практически никогда не возвращаются в регионы и не пополняют ряды педагогических коллективов детских художественных школ.

Данная дискуссия обозначила две проблемы. Главная проблема – отсутствие реальной взаимосвязи в трехступенчатой системе школа–ссуз–вуз в области изобразительного искусства в сфере культуры. Данная проблема связана с очень ограниченным количеством художественных вузов в сфере культуры.

Только в 2014-2015 годах в ведомственное подчинение Министерства культуры Российской Федерации перешли 3 вуза:

- Московский государственный академический художественный институт имени В.И. Сурикова при Российской академии художеств;
- Санкт-Петербургский государственный академический институт живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е. Репина при Российской академии художеств;
- Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки.

Таким образом, в системе Министерства культуры кадры в сфере академического образования в области изобразительного искусства готовят следующие высшие учебные заведения:

- Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки;
- Московский государственный академический художественный институт имени В.И. Сурикова при Российской академии художеств;
- Санкт-Петербургский государственный академический институт живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е. Репина при Российской академии художеств;
- Красноярский государственный художественный институт.

Кроме этого, академии искусств:

- Воронежская академия искусств;
- Дальневосточная академия искусств;
- Уфимская академия искусств.

Данные вузы сохраняют академические традиции художественного обра-

зования, но не имеют реальной связи с первой ступенью образования в области изобразительного искусства. Отсутствует эффективная методическая и кадровая взаимосвязь.

Федеральным законом № 145-ФЗ предусмотрена реализация в детских школах искусств (в том числе в детских художественных школах) дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ и общеразвивающих программ в области искусств.

Согласно федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы доля преподавателей, имеющих высшее профессиональное образование, должна составлять не менее 25 процентов в общем числе преподавателей, обеспечивающих образовательный процесс.

Отсутствие другой возможности получить высшее образование в художественных вузах (по многим причинам) приводит к стремлению обучаться в педагогических вузах. Хотя главная цель данных институтов – подготовка учителей для общеобразовательных школ. Качество профессиональной подготовки в педагогических вузах в нашей стране имеет разный уровень и подходы. Исторически сложившаяся потребность в подготовке специалистов, как для общеобразовательных школ, так и для художественных школ, и для сохранения академических основ преподавания изобразительного искусства позволила одним вузам сохранить высоких профессиональный уровень подготовки специалистов. Другие же педагогические университеты ориентируются на потребности общеобразовательных школ, акцентируя при подготовке специалистов внимание, прежде всего, на основах педагогики и методики преподавания в общеобразовательных школах, не уделяя должного внимания профессиональным навыкам будущих педагогов.

Возвращаясь к проблеме кадрового обеспечения детских художественных школ необходимо констатировать системную проблему в художественном образовании в нашей стране. Система не обеспечивает в полной мере первую ступень кадровым составом с высокопрофессиональным образованием, позволяющим обеспечить единый подход к качеству образования на первой ступени обучения изобразительному искусству.

Сегодня и академия художеств, и художественное училище, и художественная школа – хранители многовековой мировой культуры. Важной задачей современного образования в области изобразительного искусства является сохранение принципов педагогических систем мастеров российской художественной школы. Эти принципы должны быть положены в основу обучения в педагогических университетах, академиях и институтах искусств, академиях художеств, а также в детских художественных школах. Все уровни трехступенчатой системы обучения должны иметь взаимосвязь. Многовековая история и уникальные достижения российского художественного образования

подтверждают высокую миссию школ, деятельность которых направлена на создание условий для духовного развития детей и юношества, воспитания достойных граждан Российского государства и определяют особую ответственность государства за сохранение уникальной образовательной системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аполлон. Изобразительное и декоративное искусство. Архитектура: Терминологический словарь / под общ. ред. А.М. Кантора. – М.: Эллис Лак, 1997. – 736 с.
2. Буровкина Л.А. Научно-методологические условия художественного образования учащихся в учреждениях дополнительного образования – М.: МГПУ, 2011. – 320 с.
3. Корешков В.В., Новикова Л.В. Художественная педагогика на современном этапе // Академическая наука - проблемы и достижения н.-и. ц. «Академический». North Charleston, SC, USA, 2014. – С. 109-111.

Литвинова Наталья Сергеевна,

Бердова Нелли Фёдоровна,

Крутых Елена Анатольевна,

воспитатели начальных классов;

Чумакова Алина Владимировна,

учитель начальных классов,

ГБОУ «Белгородская общеобразовательная школа-интернат № 23»;

Кудренко Наталья Васильевна,

учитель начальных классов,

ГБОУ «Белгородская общеобразовательная школа-интернат № 23»,

г. Белгород

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

Аннотация. Основной задачей в воспитании глухих и слабослышащих детей является формирование и развитие коммуникативной компетенции. В начальном звене закладывается прочный фундамент развития коммуникативной компетенции. Однако, несовершенство умений и навыков, связанных с использованием речи как средства общения, является характерной особенностью обучающихся с нарушениями слуха. Эта проблема требует от педагогов школ I и II видов поисков новых современных путей социальной адаптации, направлений, форм и методов сближения детей с проблемами слуха в обществе. Важным является использование воспитателем современных образовательных технологий.

Ключевые слова: учащиеся, ограниченные возможности здоровья, компетенции, коммуникабельность, сюжетно-ролевые игры, воспитатель, социальная адаптация.

На современном этапе развития нашего общества обострилась потребность в инициативных, коммуникабельных людях, которые после окончания

школы могут активно включаться в производственную и бытовую жизнь, приспосабливаться к быстро меняющимся жизненным ситуациям. В этой ситуации процесс общения служит важнейшим инструментом социализации обучающихся школ, в том числе детей с нарушениями слуха. [1, с. 23]

Общение, являясь одним из основных видов деятельности людей, совершенствует способности и коммуникативные умения, вербальные навыки человека.

В структуре общения психологи выделяют три стороны – восприятие, коммуникация и взаимодействие. Отсюда можно вывести три основные функции общения.

- Перцептивная функция. Она же – аффективно-коммуникативная. Проявляет эмоциональную сферу человека, его отношение к тому, что его окружает.

- Информационно-коммуникативная функция. Функция обмена информацией. Именно эту функцию чаще всего ассоциируют с понятием общения.

- Интерактивная функция. Она же – регуляционно-коммуникативная. Функция организации совместной деятельности. [4, с 34]

Успешная социализация индивида с нарушением слуха немыслима без своевременного овладения достаточным уровнем коммуникативных действий. Поэтому мы считаем, что основной задачей в воспитании глухих и слабослышащих детей является формирование и развитие коммуникативной компетенции.

Коммуникативная направленность прослеживается во всем содержании воспитательного процесса коррекционной школы интерната № 23, в видах, методах и формах речевой деятельности детей с ограниченными возможностями, особенно младших классов. В начальном звене закладывается прочный фундамент развития коммуникативной компетенции. Однако, несовершенство умений и навыков, связанных с использованием речи как средства общения, является характерной особенностью обучающихся с нарушениями слуха. Эта проблема требует от педагогов школ I и II видов поисков новых современных путей социальной адаптации, направлений, форм и методов сближения детей с проблемами слуха в обществе.

Безусловно, воспитатель играет ведущую роль в формировании коммуникативных навыков и действий. Подбор содержания, разработка конкретного набора наиболее эффективных заданий, определение планируемых результатов – всё это требует от педагога грамотного подхода.

Важным является использование воспитателем современных образовательных технологий. Педагоги должны в совершенстве владеть методиками организации в классе учебного сотрудничества («педагог-ученик», «ученик-ученик»), уметь определять свои позиции в рамках взаимодействия с учениками. [2, с 218] Для успешного решения обозначенной проблемы, в нашей школе осуществляется сотрудничество педагогов между собой в целях обме-

на опытом. Традиционной формой по обмену опытом является взаимные посещения занятий, уроков, семинары, круглые столы, конкурсы.

В своей работе мы используем различные формы и методы обучения как специальные, так и общие.

Овладение обучающимися коммуникативными навыками и действиями происходит в контексте разной деятельности. Жёсткой градации по формированию определённого вида компетенций нет и не может быть.

В первом классе, когда дети еще не могут себя организовать для работы, не умеют вслушиваться, используются различные игровые приемы: «Сложи картинку», «Мозаика», «Поезд». Особенно эффективны игры, связанные с развитием слухового восприятия: «Угадай чей голос?», «Слушай и называй», «Зоопарк», «Домашние животные».

В ГБОУ «Белгородская общеобразовательная школа-интернат №23» города Белгорода во внеурочной деятельности часто проводятся сюжетно-ролевые игры: «День рождения», «На приеме у врача», «Парикмахер» и другие, а также экскурсии по темам: «Магазин», «В школьной библиотеке», «На почте», «Вокзал», «Мой город», «В аптеке». Проводятся праздники, всевозможные конкурсы, которые способствуют формированию социальной компетенции и приобретению социального опыта воспитанниками.

В своей работе учителя и воспитатели школы-интерната используют современные компьютерные технологии, которые эффективно способствуют формированию учебных действий у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Применение проектных технологий, использование нестандартных уроков и заданий, организация самостоятельной работы обучающихся и другие виды работ ставит неслышащих и слабослышащих детей перед необходимостью начать диалог, тем самым создавая речевую ситуацию, что способствует более успешному вхождению детей в общество слышащих.

Можно выделить несколько позиций обобщающего характера:

1. Воспитательная работа представляет собой целостную систему, в которой каждое следующее действие вытекает из предыдущего.

2. Развитие познавательных и коммуникативных действий, личностных, регулятивных, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

3. В основе формирования социальных компетенций и приобретения социального опыта лежит «умение учиться», формирование образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

4. Формирование социальных компетенций способствует индивидуализации обучения, нацеленности воспитательного процесса на каждом его этапе

на достижение определенных, заранее планируемых воспитателем результатов.

5. В образовательной коррекционной практике происходит переход от обучения к активному решению проблем с целью выработки определённых решений; от освоения отдельных учебных предметов к изучению сложных жизненных ситуаций; к сотрудничеству обучающихся и педагога в ходе овладения знаниями, к активному участию последних в выборе содержания и методов обучения. [1, с 27]

И самое главное – заложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения основы формирования универсальных учебных действий и воспитательной работы подчёркивают ценность современного образования – школа должна побуждать принимать активную гражданскую позицию, усиливать личностное развитие и безопасную социальную включённость в жизнь общества детей с ограниченными возможностями здоровья. [3, с. 87]

Таким образом, организация учебно-воспитательного процесса, руководство им – это ответственная и сложная работа каждого отдельного учителя и воспитателя коррекционного образовательного учреждения, а так же семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.
2. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. – М., 1998.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования
4. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – М., 1993.

Матвиенко Елена Викторовна,

*учитель начальных классов,
МБОУ «СОШ № 69» г. Кемерово*

РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В РАМКАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена вопросам теоретических и практических форм взаимодействия с одаренными детьми в рамках начальной школы. Отражается важность работы с одаренными детьми в условиях уровня развития общества. Статья содержит в себе разработанные автором компоненты для создания условий всестороннего развития одаренных детей. Особое внимание уделяется наиболее эффективным приемам работы в учебном процессе.

Ключевые слова: одаренность, диагностика, развитие, деятельность.

*Одарённость человека – это маленький росточек,
едва проклюнувшийся из земли
и требующий к себе огромного внимания.
Необходимо холить и лелеять, ухаживать за ним,
сделать всё, чтобы он вырос и дал обильный плод.*

В. А. Сухомлинский

Сегодня для России чрезвычайно актуальна проблема выявления, развития и поддержки одарённых детей. Раскрытие и реализация их способностей и талантов важны не только для одарённого ребёнка как для отдельной личности, но и для общества в целом. Одарённые, талантливые дети – это потенциал любой страны, позволяющий ей эффективно развиваться и конструктивно решать современные экономические и социальные задачи.

Кроме того современные жизненные условия выдвигают свои требования к новому поколению, вступающему в жизнь: оно должно быть не только знающим основы наук, но и мыслящим, инициативным, творческим, самостоятельным. Для удовлетворения потребности общества в неординарной творческой личности в последние два десятилетия многое изменилось и в образовании: автоматизированы рабочие места учителей, классы оборудованы мультимедийной техникой. Но по-прежнему актуальна проблема, касающаяся организации работы с одарёнными детьми. Думаю, что сегодня нет такого учителя, который бы не мечтал о том, чтобы ребята на его уроке работали добровольно, творчески, познавали предмет на максимальном для каждого уровне успешности, развивали инициативность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность.

Работа с одарёнными детьми является одним из приоритетных направлений деятельности школы. В школе складывается система работы с одарёнными детьми, состоящая как из урочной, так и из внеклассной деятельности. Выявление одарённых детей, организация системной работы – одна из главных задач современной школы и образовательной практики в условиях модернизации российской системы образования. Поэтому выявление одарённых детей необходимо проводить уже в начальной школе на основе наблюдений, изучения психологических особенностей, речи, памяти, логического мышления и общения с родителями.

Младший школьный возраст – период впитывания, накопления и усвоения знаний, а значит, важнейшей проблемой нашего общества является сохранение и развитие одарённости. Перед учителем начальных классов стоит основная задача - способствовать развитию каждой личности. Поэтому важно установить уровень способностей и их разнообразие у наших детей, но не менее важно уметь правильно осуществлять их развитие.

Система работы с такими детьми включает в себя следующие компоненты для создания условий их всестороннего развития:

- регулярная диагностика учебной и познавательной мотивации школьников;
- развитие общеучебных компетенций на уроках;
- развитие творческих способностей во внеурочной деятельности (подготовка к участию в олимпиадах, конкурсах и прочее);
- просветительская работа с родителями одарённых детей, учащихся с повышенной мотивацией к изучению русского языка и литературы;

- вовлечение в социальное партнёрство лиц, заинтересованных вопросами развития и воспитания одарённых детей.

У одарённых детей чётко проявляется потребность в исследовательской и поисковой активности – это одно из условий, которое позволяет учащимся погрузиться в творческий процесс обучения и воспитывает в нём жажду знаний, стремление к открытиям, активному умственному труду, самопознанию.

В связи с этим, наиболее распространенными формами работы с одарёнными детьми являются олимпиады и научная конференция школьников. Данные мероприятия имеют сложившиеся традиции проведения и занимают особое место в ряду интеллектуальных состязаний. Данные интеллектуальные состязания – это проверенный способ выявить детей, имеющих выдающиеся способности, дать им мотив и возможности для дальнейшего развития и реализации этих способностей.

Метод проектов включает в себя исследовательскую деятельность учащихся. Учебные исследования, проводимые учащимися во внеурочное время, позволяют осуществить свободный поиск нужной информации; регулярные наблюдения и измерения формируют умения учащихся самостоятельно работать. При организации такой работы широко применяется как на уроках, так и во внеурочной деятельности проектно-ориентированное обучение, в котором учащиеся ставят и решают собственные задачи, завершающиеся созданием продукта их труда.

Однако, очень важно включать детей не только в проектную деятельность, но и использовать следующие формы работы:

- предметные олимпиады;
- интеллектуальные марафоны;
- различные конкурсы и викторины;
- словесные игры и забавы;
- ролевые игры;
- индивидуальные творческие задания.

«Каждое дитя до известной степени гений», – писал Шопенгауэр. Учитель должен помнить, что нет одинаковых детей: у каждого есть что-то свое, что-то, что выделяет его из общей массы и делает уникальным. У одного это способность быстро и без ошибок решать математические задачи, у другого – способность к рисованию, у третьего – золотые руки, у четвертого предрасположенность к спортивным успехам, у пятого – организаторские способности. Одним словом, наше внимание к одарённым детям должно органически вписываться в образ мира любого ребенка и быть для него совершенно естественным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев А.А. *О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Вопросы психологии. – 1984. - № 1.*
2. Бурменская Г. *Одарённые дети. – М., 1991.*
3. Савенков А.И. *Одарённые дети в детском саду и школе. – М.: Академия, 2004.*

Матвиенко Елена Викторовна,

учитель начальных классов,

МБОУ «СОШ № 69», г. Кемерово

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросам теоретическим исследованиям межличностных отношений детей в рамках начальной школы. Отражаются проблемы, возникающие в сфере межличностных отношений учащихся и факторы их возникновения

Ключевые слова: межличностные отношения, младшие школьники.

В психолого-педагогической литературе межличностные отношения исследуются как особый феномен психики. Многие отечественные и западные психологи считают, что система отношений, которая складывается вокруг ребёнка, оказывает существенное влияние на его психическое и личностное развитие. Особую значимость межличностных отношений в развитии ребенка, сохранении его нервно-психических и здоровья подчеркивает в своих трудах Мясищев В.Н.

Зачепецкий Р.А., Мясищев В.Н., Файебер С.Г., Яковлева Е.К. говорили о том, что воспитание в условиях строгих, но противоречивых требований и запретов ведет к возникновению предрасполагающего фактора для невроза, навязчивых состояний и психостении; воспитание по типу чрезмерного внимания и удовлетворения всех потребностей и желаний ребенка – к развитию истерических черт характера с эгоцентризмом, повышенной эмоциональностью и отсутствием самоконтроля; предъявление к детям непосильных требований – как этиологический фактор неврастения.

Влияние межличностных отношений на интеллектуальное и нравственное развитие отмечается в трудах, Выготского Л.С. и Леонтьева А.Н.

Подчеркивание особой значимости межличностных отношений ребёнка с окружающими в его личностном развитии характерно и для трудов западных психологов: Адлера А., Фрейда З., Эриксона Э., Юнга К.Т., и др.

Многие западные и отечественные психологи считают, что межличностные отношения являются фактором, определяющим процесс социализации ребёнка. Межличностные отношения стали объектом научного исследования с давних пор, они изучаются в философии, социологии, психологии, педагогической литературе.

Рассмотрим далее, что ученые понимают под понятием межличностные отношения. В психологическом словаре понятие « межличностные отношения» определяется как – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Межличностные отношения – это система установок, ориентации, ожиданий,

стереотипов, и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Это диспозиции опосредствуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата

В работах В.Н.Мясищева межличностные отношения получают такое толкование: что самое главное, что определяет личность – «...её отношение к людям, являющееся одновременно взаимоотношениями...» В словаре справочнике межличностные отношения определяются, так случайные или преднамеренные, частные или публичные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные контакты и связи двух и более человек, вызывающие взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок.

В социально-психологической литературе межличностные отношения рассматриваются прежде всего относительно системы общественных отношений: в одном ряду, в основании или на самом верхнем уровне общественных отношений как отражение в сознании общественных отношений Андреева Г.М. утверждает, что природа межличностных отношений может быть правильно понята, если их не ставить в один ряд с общественными отношениями, а увидеть в них особый ряд отношений, возникающих внутри каждого вида общественных отношений, не вне их.

В научно-психологической литературе исследуется не только сущность межличностных отношений, их значимость в жизни человека, но и их виды. Так в социальной психологии даётся описание таких видов межличностных отношений как деловые и личностные. Деловые связаны с учебной или общей трудовой деятельностью и определяются ею. Личные отношения могут быть оценочными (восхищение, популярность) и действенными (связанными с взаимодействием). Они обусловлены не только объективными условиями, сколько субъективной – потребностью в общении и удовлетворением этой потребностью. Ученые исследуют факторы, влияющие на межличностные отношения. Фактор-это причина, движущая сила какого-либо процесса, определяющая его характер или отдельные его черты. К факторам формирования межличностных отношений относят в научно-психологической литературе – общество, семья, школа, социальная среда, совместная деятельность людей, их индивидуальности.

В работах Куприянова Б.В. исследуется роль детского коллектива, как фактора межличностных отношений младших школьников: отношения младших школьников характеризуются прежде всего узостью межличностных связей. Чаще всего это отношение между двумя детьми, либо группы вообще не возникают, либо появляются эпизодически. Взаимные предпочтения между мальчиками и девочками практически отсутствуют. В результате структура межличностных отношений оказывается весьма аморфной, состоящей из двух намечающихся подструктур-мальчиков и девочек. Лидерство носит здесь одиночный и расширенный характер, причем каждая из подструктур имеет своих лидеров.

Исследователи сходятся и в том, что у младших школьников преобладает эмоциональные отношения к товарищам. Основными мотивами межличност-

ного выбора оказываются игровые, а также мотивы чисто внешнего плана. Мотивы деловых отношений носят главным образом формальный характер. Отчетливо прослеживается и такая особенность межличностных отношений, как их недостаточная обобщенность и устойчивость. У большинства детей данного возраста общение с товарищами по классу ограничивается школой и не занимает большого места в жизни. Лишь у немногих из них мотивы общения со сверстниками отражают интересы, не связанные со школой. Большинство межличностных связей, возникших в младшем школьном возрасте, распадаются на этапе перехода к подростковому возрасту.

Особо учёные подчеркивают роль личности учителя в формировании межличностных отношений. Например: Любая группа людей имеет свою социально-психологическую структуру. С точки зрения социометрии структура выглядит так: звезды, предпочитаемые, не предпочитаемые – выделяется несколько кругов. В повседневной речи педагогов и научной литературе для описания отношений в группах учащихся часто используются такие понятия как «лидер», «предпочитаемый», «аутсайдер». Лидеры могут быть как положительные (принимающие правила транслируемые педагогами), так и отрицательные (конфликтующие с учителями и школьными порядками).

Проблемы, возникающие в сфере межличностных отношений учащихся, зачастую обусловлены такими обстоятельствами как:

- возраст (типичные проблемы во взаимоотношениях мальчиков и девочек);
- притеснение одними детьми других;
- успешность и не успешность детей;
- в старших классах активизируются на фоне юношеских любви и дружбы возникают межличностные проблемы.

Известным фактом является наличие в классах микрогрупп и столкновений между ними. Это обстоятельство чрезвычайно важно учитывать классному руководителю.

Не редки проблемы, возникающие между учащимися и учителями, и они обусловлены тем, что каждый учитель имеет свой стиль, симпатии, антипатии. Не всегда стиль учителя совпадает со стилем класса, тем более, если есть другой пример. Часто у учителей просто не хватает терпения и это вызывает проблемы в межличностных отношениях учителя и учащихся.

В этом объективном многообразии проблем возникает вопрос – что же может сделать классный руководитель, как он может повлиять на подобные ситуации? Он должен определенным образом смягчать возможные трения в данной сфере. Прежде всего, задавать позитивный тон взаимоотношений. Все люди заряжаются и заражаются друг от друга (положительными или отрицательными) эмоциями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ермолаева, М. Психология развития [Текст] / М. Ермолаева. – 3-е изд. – Воронеж: МОДЕК, 2006. – 376 с.
2. Мясичев, В.Н. Психологические отношения [Текст] / под ред. А.А. Бодалева. – М.: МОДЕК, 2003. – 163 с.
3. Психолого - педагогический словарь [Текст] / Сост. Е.С. Рапоцевич. – Минск: Современное слово, 2006. – 928 с.

Михалёва Галина Владимировна,

старший преподаватель;

Ромашова Татьяна Владимировна,

к.ю.н., доцент,

Ухтинский государственный технический университет,

г. Ухта, Республика Коми

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КОМИ)

Аннотация. Статья посвящена отдельным аспектам дополнительного образования детей на примере РК. Определены ценность, значение и некоторые особенности дополнительного образования детей в России в целом и в Республике Коми в частности.

Ключевые слова: система образования, дополнительное образование детей, качество образования, республиканская система образования.

На сегодняшний день в России сложился уникальный социальный институт дополнительного образования детей, обладающий особой значимостью и особым потенциалом. Рост социального статуса дополнительного образования сопровождался его глубоким обновлением. На фоне формирования нового подхода к дополнительному образованию пересматривались традиционные взгляды о внешкольной работе, росла активность, самостоятельность образовательных учреждений, вариабельность в содержании и организации их деятельности. Вместе с тем, социально-экономические кризисы обусловили спонтанность преобразований учреждений дополнительного образования, вызвали снижение их финансирования, ухудшение материальной базы. По мнению А.В. Егоровой [1] интенсивность развития обучающей функции учреждений дополнительного образования сопровождалась свертыванием их методических функций, деятельности детских общественных организаций на их базе, что наряду с другими социальными факторами способствовало снижению социально-педагогического потенциала системы дополнительного образования.

В ситуации перехода Российской Федерации от индустриального к постиндустриальному информационному обществу нарастают вызовы системе образования и социализации человека. Все острее встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования как открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков [2].

Дополнительное образование детей является сферой высокого уровня инновационной активности, что позволяет рассматривать ее как одну из приоритетных сфер инновационного развития России и рассматривать в контексте Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до

2020 года. Дополнительное образование не является обязательным, но осуществляется на основе добровольного выбора детей (семей) в соответствии с их интересами и склонностями [3].

В настоящее время система образования Республики Коми претерпевает значительные изменения. Происходит пересмотр содержания и форм преподавания в образовательных организациях всех видов и типов. Начиная с системы дошкольного образования и заканчивая высшим образованием, все образовательные уровни адаптируются под современные требования: индивидуализацию обучения, компетентность подхода, системность образования.

Важным конкурентным качеством современного образования становится способность учащихся мыслить социально-экономическими категориями, быть вписанными в том числе и в рыночный контекст. Мотивация внутренней активности саморазвития детской и подростковой субкультуры становится задачей всего общества, а не отдельных образовательных институтов: детского сада, школы, техникума или вуза. В данном процессе раскрывается ключевая роль дополнительного образования детей.

На современном этапе развития дополнительное образование детей - это огромный потенциал возможностей для самореализации, профессионального ориентирования, личностного роста, социализации в обществе.

Ценность системы дополнительного образования детей состоит в том, что она позволяет сформировать мотивацию у детей и молодежи к познанию, творчеству, труду и спорту.

В Республике Коми услуги дополнительного образования детей предоставляются государственными и муниципальными образовательными организациями, подведомственными Министерству образования Республики Коми, Агентству Республики Коми по физической культуре и спорту, Министерству культуры Республики Коми, а также негосударственными организациями и индивидуальными предпринимателями.

В настоящее время система дополнительного образования детей в Республике Коми носит межведомственный характер и представлена 133 организациями дополнительного образования детей, из них 58 организаций относятся к отрасли "Образование", 43 организации – к отрасли "Культура", 32 организации - к отрасли "Физическая культура и спорт". 10 организаций дополнительного образования детей являются государственными (3 по отрасли "Образование" и 7 по отрасли "Физическая культура и спорт"). Охват детей услугами дополнительного образования в Республике Коми составляет 66,0% детей в возрасте от 5 до 18 лет [4].

На протяжении ряда лет сохраняется видовое разнообразие учреждений дополнительного образования детей. В частности, в республике функционируют:

- 40 центров (центры дополнительного образования детей, детского творчества, эстетического воспитания, внешкольной работы, центры развития творчества детей, детско-юношеские центры),
- 2 дворца творчества детей и молодежи,
- 8 домов детского творчества,
- 3 станции юных натуралистов,
- 6 детско-юношеских спортивных школ,
- 1 школа искусств.

Наибольшее количество детей занимается в объединениях:

- художественно-эстетической направленности – 30 840 человек (44 % от общего количества воспитанников учреждений дополнительного образования детей),
- физкультурно-спортивной – 12 995 человек (18,9 %),
- естественнонаучной – 5 030 человек (7,3 %),
- технического творчества – 3 643 человека (5,2 %),
- туристско-краеведческой – 4 115 детей (6 %) [5].

Республиканская система дополнительного образования детей имеет два уровня подчинения организаций дополнительного образования детей. Существует сеть муниципальных организаций дополнительного образования детей различной ведомственной принадлежности и направленности (специализации), которая предполагает наличие выбора и вариативности форм предоставления услуг. Помимо этого, существуют государственные организации дополнительного образования детей, которые имеют значительную методическую и информационную базы и способны оказывать содействие иным организациям дополнительного образования детей в направлении информационно-методического сопровождения при необходимости. Приоритетными направлениями в дополнительном образовании для республики являются художественное творчество, техническое творчество, естественнонаучное направление, туристско-краеведческая и спортивная деятельность [4].

Все вышеизложенное позволяет утверждать, что дополнительное образование детей представляет собой культурно-социальное педагогическое явление, многоуровневый социальный институт, развитие которого в современных условиях предполагает объединение его социальной, обучающей, воспитательной и развивающей функций.

В заключении необходимо отметить, что действенность нормативно-правового обеспечения дополнительного образования детей обусловлена его направленностью на реализацию принципов гуманизма и доступности, обеспечение государственных гарантий доступности дополнительного образования детей, повышение социального статуса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Егорова А.А. Социально-педагогические условия развития дополнительного образования детей в России: автореферат на соискание уч. степ. к.пед.н. – М., 2004.

2 Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» // <http://www.pravo.gov.ru>,

3 Федеральная целевая программа «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года»// <http://pansion-mil.ru/images/pdf/Celevaya-programma.pdf>

4 Распоряжение Правительства Республики Коми от 15 апреля 2015 года N 134-р «Об одобрении Концепции развития дополнительного образования детей в Республике Коми на период до 2020 года»// <http://www.law.rkomi.ru>

5 Система дополнительного образования детей в Республике Коми // <http://bda-expert.com/2014/10/sistema-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej-v-respublike-komi>

Осипова Елена Витальевна,

заместитель директора школы по работе начальных классов,

МБОУ СОШ 45 им. адмирала Ф. Ушакова,

г. Краснодар

ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ДОБРОТЫ И МИЛОСЕРДИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Упавшему помощи встать. Старому, слабому, слепому помощи перейти дорогу. И делай это сердечно, от души, любезно, не хмурясь.

Доброта и милосердие – это высочайшие нравственные ценности, вершина человеческого духа. В них проявляются гармония чувств, мыслей, поступков; активное противостояние всему дурному, борьба со злом; готовность помочь кому-нибудь или простить кого-либо из сострадания. В раннем детстве, когда еще только начинает формироваться в человеке все человеческое, воспитание добрых чувств приобретает особое значение. Ведь и духовная щедрость и бездуховность берут свои истоки из детства. Особое значение формирование доброты и милосердия приобретает в наше время. Дети добры по своей природе, но бесценное зерно доброго требует постоянного ухода, иначе оно может не прорасти. Наша обязанность – учить ребенка и мыслить, и чувствовать, и действовать по законам добрых человеческих отношений. Наш опыт показывает, что некоторые дети не проявляют сочувствия, обижают слабых, смеются над несчастными. Что это? Детское недомыслие или уже испорченность?

Милосердие – естественное чувство, его невозможно вызвать нарочитой ситуацией. Его невозможно вызвать и упреками «Почему ты такой злой?», «Неужели у тебя нет сердца?», «Ну неужели тебе не жалко?». Если бы к милосердию можно было приучить, как к мытью рук, человечество было бы в тысячу раз добрее. Но трудность и заключается в том, что милосердие не воспитывается нашими привычными приемами – наградами и наказаниями, похвалами и упреками.

Считается, что доброта и милосердие воспитывается любовью к животным. Наверное, это так. Но заметим, что собаку или кошку жалеть легче, чем

человека, потому что собака или кошка, как правило, не приносят зла, не обижают пожалевшего, не предают, отвечают любовью на любовь, а с человеком случается всякое. Но как научить любить всякого? Митрополит Антоний Сурожский, епископ Русской православной церкви в Великобритании, говорил «Мы все думаем, что знаем, что такое любовь и умеем любить, на самом деле очень часто мы умеем только лакомиться человеческими отношениями. Мы думаем, что любим человека, потому что у нас к нему ласковые чувства, потому что с ним хорошо, но любовь гораздо более требовательное чувство и порой трагичное. Любовь с родни веры - веры... одного человека в другого человека. Такая вера может родиться только из любви зрячей, ... которая способна видеть всю красоту человека, даже в тот момент, когда эта красота заколебалась или когда что-либо в этой красоте померкло».

Доброта – понятие емкое и многогранное. Это – человечность и отзывчивость, чуткость и доброжелательность, умение поступиться своим «я», «хочу» ради «мы», «обязан». Проявить готовность, разделить невзгоды и радости других людей. Замечательный польский педагог Януш Корчак говорил: «Мне кажется, добрый человек – это такой человек, который обладает воображением и понимает, каково другому, умеет почувствовать, что другой чувствует».

В.А. Сухомлинский говорил, что «добрые чувства должны уходить своими корнями в детство... Если добрые чувства не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь, потому что подлинно человеческое утверждается в душе одновременно с познанием первых и важнейших истин... В детстве человек должен пройти эмоциональную школу – школу воспитания добрых чувств».

Когда ребенка спрашиваешь о чертах характера окружающих, он чаще всего называет доброту: «Бабушка добрая, учительница добрая, девочка на детской площадке добрая...» Все вокруг доброе, это он видит в первую очередь. Со временем, у людей появляются и другие качества – «умный», «красивый», а доброта как будто уходит на задний план, вроде бы она – само собой разумеющееся качество, но говорить о нем как-то уже не принято вслух.

Когда родители думают или говорят о том, какими хотят видеть своих детей в будущем, то доброте тоже не уделяется отдельного почетного места. Люди церковные говорят о том, что хотят видеть своего ребенка благочестивым, верующим, люди светские – успешным. Мы можем говорить о том, что ребенок должен «найти себя» или «свое призвание». Девочкам желают счастливо выйти замуж. Но именно доброте в этих размышлениях отводится мало места.

Но правы маленькие дети, когда воспринимают именно это качество как первую из черт человека. Добрый может стать кем угодно, но он всегда будет на своем месте, добрый поможет и отзовется на беду, сумеет не только сопереживать в горе, но и вместе радоваться (что гораздо труднее).

Мы, родители, действительно редко задумываемся над ответом на вопрос «Как воспитать ребенка добрым». Но, когда все же хотим ответить на него, то оказывается, что это не так просто. Доброта – добросердечие, (добро) сердечность, душевность; благодать, ласковость, мягкосердечие, мягкосердечность, благодушие, добротолюбие, человечность, человеколюбие, участливость, добродушность, добросердечность, добродушие, отзывчивость, благодушность,

Но каждому из этих качеств надо учиться отдельно. Проявить милосердие к больному или нищему – это одно, жалость к брошенному животному – другое, не нагрубить старенькой навязчивой бабушке – третье.

За ответом на вопрос «Как научить ребенка быть добрым» мы обратились к протоиерею Александру Ильяшенко, отцу и дедушке огромной семьи. Вот, что он ответил: «Чтобы воспитать ребенка добрым, надо, во-первых, быть самим добрым и воспитывать его собственным примером. Надо обязательно воспитывать детей в вере, с Богом все возможно. В-третьих, в ребенке надо воспитывать самостоятельность. Детей нужно приучать к труду. И, кроме этого, им надо дать хорошее образование. Если ребенок будет работающий, образованный, состоявшийся, то ему легко будет быть добрым».

Собственный пример – это, действительно, самый главный воспитательный инструмент родителей. Что толку призывать детей к участию в каких-то добрых делах, если у нас самих нет ни времени, ни желания что-то оторвать от себя, чем-то поделиться, в чем-то поучаствовать. Дети из воскресной или православной общеобразовательной школы идут поздравлять больных на Рождество, а многие ли их родители находят время, чтобы пойти вместе с ними? Конечно, когда не с кем оставить малышей, когда папа на работе, а бабушки не принимают участие в жизни семьи, это сложно. Но часто мы не участвуем в рождественских или пасхальных поздравлениях не по этим причинам. А как было бы правильно потратить этот час на совместный поход в больницу, как много мы бы заложили в детей, потратив столько же времени, сколько ежедневно мы тратим на общение в соц.сетях или просмотр фильмов.

Ну, положим, в больницу попасть нам не удалось, но навестить-то уж своих собственных родителей лишний раз мы ведь в состоянии. Или, если бабушки приезжают к нам помогать, то не просто вручить им список дел, а проявить внимание – напоить чаем, усадить поудобнее, расспросить, поговорить. И сделать это опять же вместе с детьми. Мы ведь часто и этого не в состоянии сделать. Пожилые люди нас раздражают, нам кажется, что есть дела поважнее, чем сидеть и общаться с ними, по сотовому разу слушая их истории. А наши дети все это видят, и в головках у них складываются определенные модели поведения. И можно сколько угодно говорить потом об абстрактной доброте, но конкретные поступки наших детей будут зависеть от того, какие мы.

Психолог Екатерина Аруцева, у которой трое собственных и двое приемных детей-инвалидов, считает, что родители часто (как это ни странно) не достаточно любят своих детей:

«Детей надо любить, тогда они вырастают добрыми. Любить – значит понимать, уметь их слушать, быть отзывчивым к их нуждам. Если говорить о каких-то методах, то детей воспитывают не словами, а личным примером. Если родители добры к детям, друг к другу и окружающим (не в ущерб детям, конечно), то и дети вырастают добрыми.

Если в доме принято делить все на всех: единственную конфету на всех, единственное яблоко на всех, дети учатся быть добрыми. Легко отдать то, чего много, доброта – это когда ты отдаешь то, чего мало, но хочется всем. Нужно учить детей дарить подарки. Причем отдавать нечто важное, ценное для самих детей, но при этом, не покушаться на что-то для них сокровенное. Учить отличать доброту от откупа. Можно купить дорогой, но не нужный подарок, а можно совсем дешевый, но ценный своей нужностью.

Дарить можно время, любовь, тепло, заботу, добрые слова. Детям нужно рассказывать о трудностях и горестях других людей или животных. Учить сочувствию, но не жалости. Хорошо, когда родители вместе с детьми делятся вещами или игрушками, в которых дети уже не нуждаются. Проще все это выбросить, но лучше позаботиться о том, чтобы найти тех, кто в этом нуждается, и поделиться. Это тоже воспитательный момент. Но самое главное, конечно, любовь и доброта самих родителей»

Итак, если мы хотим, чтобы наши дети были заботливы и внимательны, благородны и отзывчивы, сочувствовали трудностям и старались помочь, нам ничего не остается делать, как подобрать самим. Совершив это усилие над собой, мы сделаем первый шаг на пути к ответу на вопрос, заданный вначале: «Как воспитать ребенка добрым».

Накануне Нового года всем хочется быть Дедами Морозами. Бродский говорил, что в Рождество все немного волхвы.

Смотрим в "Словарь русского языка" С.И. Ожегова: «Подарок» – вещь, которую дарят, подарили, «Дарить» – давать в качестве подарка. Толковый словарь русского языка" Б. Волина и Д. Ушакова дает следующее определение: «Подарок – предмет, вещь, которую по собственному желанию безвозмездно дают, преподносят, дарят кому-нибудь с целью доставить удовольствие, пользу».

Подготовка новогодних подарков поможет ребенку научиться планировать свою деятельность, разовьет чувство ответственности. Чтобы успеть обеспечить сувенирами маму, папу, бабушку и старшего брата, малышу придется распределить время накануне праздника и довести до конца работу над каждым презентом. Объясните ему, почему необходимо завершить задуманное в срок: кто-то останется в Новый год без сюрприза, а это очень обидно. Если предстоит изготовить достаточно много подарков, не стоит затевать крупных и сложных «проектов» – ребенок устанет и потеряет интерес. Лучше выбрать поделки, сделать которые можно за 1–2 «сеанса» по 20–30 минут каждый, в зависимости от возраста ребенка. Например, договоритесь с ним, что каждый вечер будете изготавливать по одной поделке для членов семьи – таким образом, к концу недели «план» будет выполнен.

Кропотливое вырезание снежинок, лепка пластилиновых фигурок, рисование четких и ровных линий не только способствуют развитию мелкой моторики, но и воспитывают терпение и усидчивость. Покажите ребенку, как

делать карандашные наброски, намечая на оборотной стороне листа цветной бумаги контуры цветка, прежде чем браться за ножницы – эти простые приемы научат кроху поэтапно решать задачи, помогут избежать досадных ошибок.

Не упускайте из внимания и эстетическую сторону процесса. Дети любят все яркое, однако, розовые блески – не всегда лучшее дизайнерское решение. Задача родителей – ненавязчиво учить малыша сочетать цвета, искать гармоничные формы, разумно использовать декоративные детали.

Подарок может быть сочинен вами. Напишите Письма своим близким от имени Деда Мороза!

В прошлом году я впервые попробовала НАПИСАТЬ письма членам своей семьи от имени Главного Волшебника Нового Года.

В этом году попробовали новую Новогоднюю семейную игру. Пишем записки о лучших качествах друг друга. Складываем в рождественский носок каждого члена семьи, потом читаем вместе и отгадываем, кто это написал.

Лев Николаевич Толстой когда-то писал, пересказывая известную и до него житейскую мудрость: нам нравятся люди не столько за то добро, которое они сделали для нас, сколько за то доброе, что мы сделали для них. В этом – большая правда. Нам действительно становятся более близки и симпатичны люди, в которых мы начали вкладывать свою заботу и доброту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпухина Г.А., Иванова А.И. Психология.
2. Ожегов С. И.. Толковый словарь русского языка.
3. Отроценко. Психология. Семья.
4. Словарь синонимов русского языка

Помазков Василий Викторович,

кандидат технических наук, доцент,

директор, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2»,

г. Калуга

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО МОНИТОРИНГА С ПРИМЕНЕНИЕМ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ ОБРАБОТКИ ДАННЫХ

Аннотация. В соответствии с требованиями ФГОС каждое образовательное учреждение прописывает систему внутришкольного мониторинга с учетом основных направлений и видов мониторинга, специфики образовательного учреждения и организационно-содержательных условий образовательного процесса. В данной работе содержатся теоретические и методические подходы к конструированию системы мониторинга в образовательном учреждении. Важнейшим показателем качества является математический анализ статистической обработки представленных данных (сравнительный

анализ уровня обученности, выполнение контрольно-диагностических работ и др.).

Ключевые слова: мониторинг, математическая статистика, гипотеза, статистическая значимость, критериальные показатели.

Введение в российских школах новых федеральных государственных стандартов (ФГОС НОО и ФГОС ООО) заставило многих педагогов взглянуть на результаты своей деятельности с более широких позиций к требованиям конечных образовательных результатов. Качество образовательного процесса оценивается не только уровнем подготовки по отдельно взятым предметам, но и уровнем сформированности универсальных учебных действий (УУД), среди которых не только предметные УУД (наиболее привычные для педагога), но и метапредметные УУД (познавательные, коммуникативные, регулятивные). Ориентируясь на повышение качества образовательного процесса и рассматривая оценку качества образования в масштабах всей школы, уделяется особое внимание соотношению поставленных целей и достигнутых результатов. Именно поэтому каждое образовательное учреждение по результатам года проводит процедуру самообследования на основании Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации. В процессе самообследования проводится оценка образовательной деятельности в организации по направлениям:

- оценка системы управления организации;
- содержание и качество подготовки выпускников;
- качество кадрового, учебно-методического и информационного обеспечения;
- оценка материально-технической базы учреждения;
- функционирование внутренней системы оценки качества образования и др.

Развивающая образовательная среда учреждения обеспечивает комфортное развитие личности ребенка, уделяя внимание его индивидуально-психологическим особенностям.

Таким образом, результаты самообследования образовательного учреждения носят разноплановый характер. Рассматривая результативность деятельности учреждения, уделяется серьезное внимание следующим направлениям анализа эффективности образовательной среды:

1. Сфера здоровья: показатели психофизиологических особенностей развития ребенка.
2. Познавательная сфера: динамика интеллектуальных и творческих способностей детей.
3. Личностная сфера: динамика развития личностных качеств ребенка.

С учетом научно-обоснованных основных линий психического развития ребенка составляются программы развития личностных, метапредметных и предметных универсальных учебных действий (УУД) средствами учебных школьных предметов и занятий внеурочной деятельности в тесном сотрудничестве с системой дополнительного образования.

В научно-методической литературе понятие мониторинг не имеет однозначного толкования. Наиболее распространенное определение мониторинга можно представить как «постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или исходному положению» (Майоров А.Н.). В работе методической службы образовательного учреждения необходимо разрабатывать обучающую программу по формированию у учителей навыков мониторинга, с целью его грамотного проведения. Серьезное значение необходимо уделить результатам проведенных внутришкольных мониторингов, тщательно проведя анализ. И не менее важное значение в данном направлении является наличие системы качественно-количественного анализа, компетентностный подход администрации школы и педагогов к применению математической статистики при обосновании эффективности образовательного процесса. Грамотный корреляционный анализ представленных данных позволит с уверенностью подтвердить или опровергнуть выдвинутые предположения и гипотезы образовательной программы школы.

Одним из тематических направлений повышения квалификации педагогических работников в школе в рамках обучающих семинаров является «Шкалирование результатов мониторинга (тестирования). Интерпретация результатов мониторинга (тестирования)». В рамках данной темы изучаются следующие вопросы: виды шкал в образовании, этапы построения шкал для педагогических измерений, рейтинговые шкалы, математическая обработка результатов диагностики и интерпретация данных.

Приведу выдержки из основных занятий, посвященных вопросам статистической обработки результатов и интерпретации данных.

Рис. 1

Основные понятия, используемые в математической обработке данных

Признаки и переменные – это измеряемые педагогические и психологические явления.

Таковыми явлениями могут быть: время решения задачи, количество допущенных ошибок, уровень тревожности, уровень интеллектуального развития, показатель социометрического статуса

Математическая обработка – это оперирование со значениями признака, полученными у испытуемых в процессе исследования.

Индивидуальные результаты называют также «наблюдениями», «наблюдаемыми значениями», «вариантами», «индивидуальными показателями» и т.д.

Значения признака определяются при помощи **специальных шкал измерения**

Измерение – приписывание числовых форм объектам или событиям в соответствии с определенными правилами.

Рис.2

ШКАЛЫ ИЗМЕРЕНИЯ

С.Стивенсоном (Стивенсон С., 1960, с.60)
предложена классификация из 4 типов шкал
измерения:

- 1) **номинативная** или номинальная, или шкала наименований;
- 2) **порядковая**, или ординальная шкала;
- 3) **интервальная** или шкала равных интервалов;
- 4) **шкала равных отношений**

Рис.3

Уровни статистической значимости –

**это вероятность того, что мы сочли различия
существенными, а они на самом деле случайны.**

- Когда различия **достоверны на 5% - ом** уровне значимости или при $p \leq 0,05$, значит вероятность того, что различия все таки недостоверны составляет 0,05.
- Когда различия **достоверны на 1% - ом** уровне значимости или при $p \leq 0,01$, значит вероятность того, что различия все таки недостоверны составляет 0,01.

Рис.4

Правило отклонения H_0 и принятия H_1

- **Если эмпирическое значение критерия равняется критическому значению, соответствующему $p \leq 0,05$ или превышает его, то H_0 гипотеза отклоняется, но мы еще не можем определенно принять H_1 .**
- **Если эмпирическое значение критерия равняется критическому значению, соответствующему $p \leq 0,01$ или превышает его, то H_0 гипотеза отклоняется и принимается H_1 .**
- **Исключения:** критерий знаков G, критерий Т- Вилкоксона и критерий U – Манна – Уитни. Для них установлены обратные соотношения.

Рис. 5

Расчет критерия χ^2 при сопоставлении эмпирических показателей с равномерным распределением

№	Разряды - показатели	Эмпирические частоты f_s	Теоретическая частота f_r	$f_s - f_r$	$(f_s - f_r)^2$	$(f_s - f_r)^2 / f_r$
1	Иван.	14	8	+6	36	4,500
2	Кузьм.	5	8	-3	9	1,125
3	Павл.	8	8	0	0	0
4	Бел.	5	8	-3	9	1,125
Суммы		32	32	0		6,750

Рис. 6

U – критерий Манна - Уитни

Назначение критерия:

Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками **по уровню** какого-либо признака, количественно измеряемого.

Эмпирическое значение **критерия U** отражает то, насколько велика зона совпадения между рядами. Поэтому, **чем меньше $U_{эмп.}$** тем более вероятно, что **различия достоверны**.

Гипотезы:

H_0 : Уровень признака в группе 2 **не ниже уровня** признака в группе 1.

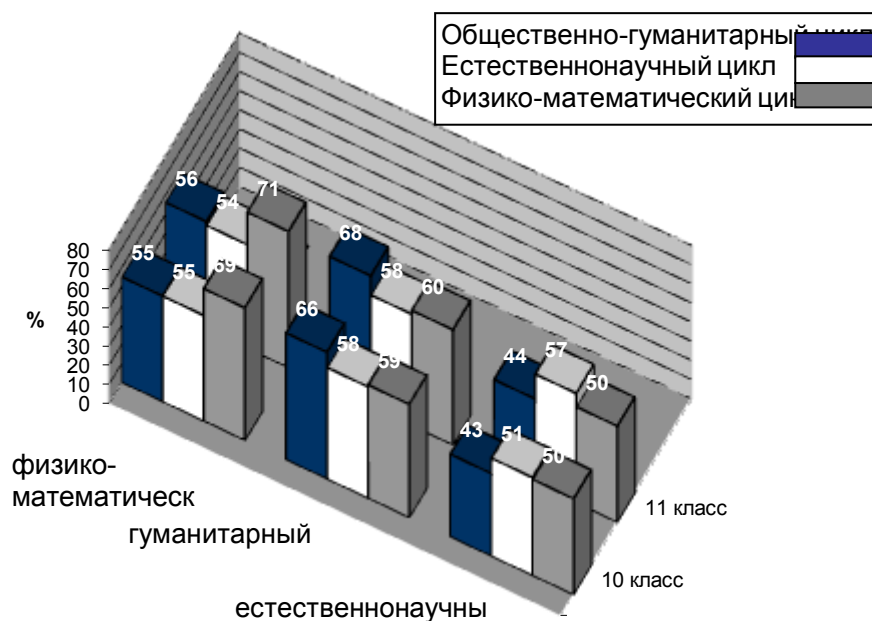
H_1 : Уровень признака в группе 2 **ниже уровня** признака в группе 1.

Использование математической статистики в деятельности каждого педагога позволит провести качественный анализ результатов достижений не только учащихся, но и образовательной деятельности учреждения в целом. Данные показатели позволят запланировать эффективные мероприятия по ликвидации пробелов в работе учителя и ученика, наметить организационно-содержательные управленческие мероприятия по повышению качества образования в образовательной организации. Причем, именно статистика позволит указать являются ли данные изменения действительно значимыми, и на каком уровне представлена данная значимость. Умелое применение математической статистики в работе педагога позволит не только развивать свои гностические способности, но и позволяет повысить свое педагогическое мастерство и квалификацию по направлениям:

- проектирование системы контрольных мероприятий в учреждении (классе) на основе принципов дифференциации и индивидуализации обучения;
- проведение психолого-педагогического анализа урока;
- проведение психолого-педагогической диагностики качества образования;
- использование знаний для совершенствования содержания программ базового и дополнительного образования и др.

Приведу пример использования математической статистики при обработке результатов мониторинга в профильных классах. Изучая динамику уровня обученности и качества знаний у учащихся профильных классов на протяжении двух лет (10-11 класс) можно едва заметить положительные изменения и лишь с помощью методов математической статистики можно доказать достоверность результатов.

Рис. 7 Динамика качественной специфики умственного развития у учащихся профильных 10-11 классов



По результатам мониторинга заметно, что учащиеся, которые обучались в соответствующей по характеру их профильного выбора образовательной среде, показали более высокий уровень обученности в 11 классе по сравнению с 10 классом, т.е. обучение в профильном классе способствовало дальнейшему развитию предметных способностей школьников.

Данное утверждение основано на статистическом расчете с помощью Т-критерия Вилкоксона. Различия между выборками, отражающими распределение показателей предметно-избирательной активности в начале 10 класса и в конце 11 класса значимы:

а) для классов физико-математической направленности на уровне $p \leq 0,01$; $T=15$; $n = 18$;

б) для гуманитарного направления - $p \leq 0,01$; $T = 30,5$; $n = 19$;

в) для естественнонаучного направления $p \leq 0,05$; $T = 51$; $n = 21$.

Профессиональная грамотность педагога позволит не только ему самому эффективно организовать свою образовательную деятельность, но и развивать исследовательские способности каждого школьника и его компетентные навыки по качественному анализу своей работы.

Каждое образовательное учреждение отразит в системе общешкольного мониторинга свою индивидуальность и уникальность (особенности образовательного учреждения могут быть показаны в информационном и диагностическом мониторингах), но для качественного проведения сравнительного и прогностического мониторинга необходима основополагающая модель мониторинга образовательного учреждения. Для анализа таблиц возможно использование коэффициента корреляции, т.е. измерение степени связи одной переменной с другой. На основании данных мониторинга принимаются административные решения о дальнейшем развитии образовательной среды учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мониторинг качества, статистика и социология образования: учебный курс / М.Л. Агранович, О.Я. Дымарская и др. – М.: Университетская книга, 2006. – 188 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с. – (Стандарты второго поколения).
3. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Чельщикова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.
4. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития // Вопросы психологии. – 2010. – 3.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования : проект /под. ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с. – (Стандарты второго поколения).

Сайдашева Оксана Валерьевна,

преподаватель;

Огурцова Елена Алексеевна,

преподаватель;

Преображенская Галина Анатольевна,

преподаватель,

ГБПОУ ЯНАО «ЯМК», г. Салехард

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПЛАНИРОВАНИЯ МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается «тайм-менеджмент» в качестве педагогической технологии. Исследованы проблемы перехода от ситуативного планирования к системному планированию в деятельности мастеров производственного обучения

Ключевые слова: время, мастер производственного обучения, тайм-менеджмент, педагогическая технология, трудовая функция

Педагоги в образовательных организациях среднего профессионального образования выступают не только в качестве специалистов в области преподаваемой дисциплины, но и профессионалов, владеющих искусством обучения ими студентов. В решении задач, стоящих на современном этапе перед системой среднего профессионального образования, ведущая роль принадлежит мастеру производственного обучения. От его личностных качеств, профессионального уровня как педагога во многом зависит уровень подготовленности и воспитанности будущих рабочих и служащих.

Профессиональный стандарт мастера производственного обучения, который вступает в силу с 1 января 2017 года, предусматривает выполнение трудовой функции: «Разработка совместно с преподавателем программно-методического обеспечения учебно-производственного процесса». Реализация данной трудовой функции требует от мастера производственного обучения использование инновационных технологий планирования. Считаем, что одной из таких технологий является использование Тайм – менеджмента.

Не секрет, что для успешного планирования требуются определенные навыки. Это сосредоточение на главном, выстраивание логических цепочек, расстановка приоритетов гибкость мышления, работа с большим объемом информации, системное видение целостной картины и т.д.

В «тайм-менеджменте» центральную позицию занимает время и отношение к нему планирующего. Это умение грамотно планировать, распределять по приоритетным задачам свою профессиональную деятельность в рамках того времени, которое выделено на решение этих педагогических задач. Однако, как показывает опыт, резко снижают грамотное распределение времени и качество выполнения задач следующие факторы: постоянная спешка, наложение и нагромождение задач одна на другую, постоянные доработки дома, личное переутомление, суетливость, бесплановость, слабая мотивация педагогического труда.

Любая система хороша ровно настолько, насколько профессионально человек к ней относится. Чем больше неопределенности в профессиональной системе, тем менее она предсказуема на положительный результат. Согласно мнению Бодо Шефера, временной отрезок, отведенный каждому человеку, – это один из инструментов, умелое применение которого помогает построить жизнь такой, какая она есть в нашем воображении [2].

Многие мастера производственного обучения испытывают трудности с планированием, потому что видят в нем лишь «обдумывание». Им необходимо превратить представление о планировании в нечто конкретное. Целесообразнее рассматривать планирование, как «письменную работу», нежели «мыслительную» (Г.Архангельский). Важным является умение выделять главное [1].

Как и любая другая педагогическая технология, «тайм-менеджмент» предполагает алгоритм процесса, совокупность целей, содержания организации индивидуальной работы в соответствии с требованиями профессиональ-

ной компетенции. Технология «тайм-менеджмент» осуществляется на практике путем технологического (педагогического) процесса, функционирования всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Эффективный тайм-менеджмент начинается с материализации задач. Основой выполнения трудовой функции мастера производственного обучения является планирование. Поэтому оно является основополагающей профессиональной компетенцией, формирование которой предполагает решение ряда задач. Так как:

- определить цель планируемого мероприятия;
- определить задачи мероприятия;
- прогнозировать результат мероприятия;
- отобрать содержание для мероприятия;
- разработать сценарий или план-конспект мероприятия.

Решение задачи состоит из шагов, конкретных профессиональных приемов, манипуляций (единиц работы), которым и обучают будущего специалиста. Под шагом понимается конкретный профессиональный прием, который описывается по следующим характеристикам [3]:

- конкретные шаги;
- результат выполнения конкретного шага;
- оборудование, материалы, инструменты
- вопросы, возникающие при выполнении шага;
- возможные подсказки для принятия правильного решения;
- неблагоприятные последствия неправильно принятого решения.

Данная декомпозиция трудовой функции мастера производственного обучения позволяет построить матрицу планирования вида деятельности мастера производственного обучения. Так, в таблице 1 представлена матрица планирования для решения задачи: «Определить цель планируемого мероприятия».

Таблица 1.

Матрица планирования вида деятельности мастера производственного обучения

Шаги	Результат шага	Обеспечение для выполнения шага	Вопросы, возникающие при выполнении шага	Подсказки	Неблагоприятные последствия неправильно принятого решения
1. Определить вид мероприятия	Вид конкретного мероприятия	Характеристики всех видов мероприятий в колледже	Как выбрать вид мероприятия	ППКРС	Не соответствие миссии колледжа
2. Уточнить	Название ППКРС, реа-	Структура управления	Где уточнить ППКРС, реа-	Штатное расписание	Потеря рабочего времени

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

Международная научно–практическая конференция

ППКРС	лизуемых в колледже	колледжем	лизуемые в колледже?		
3. Уточнить целевую аудиторию	Целевая аудитория	Рабочая учебная программа	Где уточнить?	Штатное расписание	Потеря рабочего времени
4. Определить тему мероприятия	Конкретная тема	Название ППКРС, реализуемой в колледже. Рабочая учебная программа	Где взять рабочую учебную программу	Штатное расписание	Потеря рабочего времени Выбор неактуальной темы
5. Выбрать цель мероприятия из ППКРС	Выбранная цель	Рабочая учебная программа	–	–	–
6. Выяснить наличие ресурсов для реализации цели	Перечень имеющихся ресурсов для реализации цели	ППКРС, Рабочая учебная программа Каталог материально-технической базы колледжа	Где взять перечень имеющихся ресурсов ?	Правила внутреннего распорядка Штатное расписание Каталог материально-технической базы	Невозможность реализовать мероприятие
7. Сформулировать цель мероприятия	Цель планируемого мероприятия	Перечень имеющихся ресурсов для реализации цели Выбранная цель	–	–	–

Матрица планирования позволяет выявить этапы, на которых возможны потери рабочего времени мастером производственного обучения в ходе планирования. Планирование времени позволит наметить шаги достижения поставленных целей и спрогнозировать, сколько времени на это потребуется. Технология «тайм-менеджмент» является педагогической, так как адекватна компонентам педагогического процесса (цель, задачи, содержание, методы, средства, формы и результаты взаимодействия). Использование данной технологии позволяет формировать ценностное отношение ко времени, феномену самоорганизации.

Технология «тайм-менеджмент» способствует личностному росту педагогического работника, осуществляя временную навигацию процесса плани-

рования, конкретных умений самоорганизации. В рамках педагогического взаимодействия технология «тайм- менеджмент» является ресурсом повышения качества профессиональной компетентности мастера производственного обучения.

Тайм-менеджмент – это педагогическая технология, позволяющая рационализировать время жизни педагога в соответствии с профессиональными и личными целями и ценностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский, Г. Корпоративный тайм-менеджмент. Энциклопедия решений / Глеб Архангельский. – М.: Изд-во Альпина Паблишерз. – 2009. – 224 с.
2. Реунова, М.А. «Тайм-менеджмент» как педагогическая технология / М.А. Реунова // Письма в Эмиссия.Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. – СПб., 2013 г. – URL: <http://www.emissia.Org/offline/2013/1947.htm>.
3. Мячина, И.В. Документационное обеспечение управления: практикум по организации работы офиса/ И.В. Мячина [и др.]. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 141 с.

Сафронова Оксана Владимировна,

преподаватель специальных дисциплин,

ФГОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения» (РГУПС)

Тихорецкий техникум железнодорожного транспорта – филиал РГУПС,

г. Тихорецк, Краснодарский край

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА И
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

Аннотация. В настоящий период времени образование взрослых является актуальной и своевременной темой, требующей изучения и проработки, для реализации которой требуются специалисты в структуре управленческого персонала образовательной организации и образовательных кадров. Эффективность управления образовательной организацией среднего профессионального образования во многом зависит от выбора системы управления образовательной организацией, модели андрагогической подготовки интеллектуального потенциала и управленческих кадров образовательного учреждения, средств подготовки и сущности характеристик андрагогического подхода и достижений современной науки в области образования взрослых.

Ключевые слова: андрагогический подход, взрослый человек, эффективность обучения взрослого человека.

Начало XXI века ознаменовало формирование расширяющегося интеллектуального и информационного общества. Именно для такого общества, образование взрослых становится основополагающим фактором, позволяющим расширять возможности и повышать уровень компетентности взрослого индивида, так как именно он является основным двигателем прогресса, во всех областях науки и техники. Именно человек, находящийся в стадии стагнации и как бы не требующий, дальнейшего генезиса, осуществляет основные

экономические, социальные, политические, культурологические, личностные и гуманистические функции, востребованные современным обществом.

Понимание взрослым населением того, что окружающий мир находится в постоянном движении, видоизменяется, преобразуется, подвергается дифференциации и интеграции и другим глобальным процессам, способствует так же пониманию того, что необходимость учиться, изучать и познавать новые требования и тенденции является первоочередной задачей, чтобы быть востребованным, компетентным, необходимым окружающему обществу и миру. Благодаря такому пониманию современный человек понимает важность и необходимость обучаться, развиваться не периодически, а постоянно, независимо от возрастной группы и специальности.

Обучение взрослого человека требует совершенно других подходов и методов, чем образовательная подготовка менее взрослой возрастной группы. Эффективность образования взрослых людей зависит от многих факторов, к которым следует отнести: заинтересованность индивида в обучении; методы, приемы и подходы в обучении взрослых; интеллектуальных способностей и психо-физиологического и эмоционального состояния; социально-экономического влияния и материальной заинтересованности; стремления к самоорганизации, саморазвитию и пополнению собственного интеллектуального запаса; внутренняя и внешняя мотивация; в понимании процесса обучения и его организации.

Взрослым человеком следует считать личность, обладающую стабильной физической, интеллектуальной, эмоциональной формой; обладающего достаточной зрелостью в нравственном и социальном смысле; экономической и финансовой независимостью от окружающих; жизненным и профессиональным опытом; высоким уровнем самосознания и самоорганизации. Именно взрослый человек осознаёт значимость и необходимость обучения и переобучения в зависимости от требований социума, экономической и политической ситуации, а также в зависимости от собственных взглядов и требований, исходя из собственного жизненного опыта.

Образование взрослых и обучение взрослых находится в разных весовых категориях. Обучение представляет собой процесс, основанный на взаимодействии обучаемого и обучающего, причём важная роль принадлежит обучающему лицу, организующего процесс обучения. Данный процесс основывается на усвоении знаний, умений, навыков, это своего рода возможность передачи опыта от одного лица другому. Образование подразумевает формирование у человека системы знаний об окружающем мире. Образование это процесс приобщения человека к знаниям и опыту предшествующих поколений в различных сферах деятельности. Образование формирует систему социальных институтов, деятельность которых направлена на становление совершенно новых подходов и методов, обеспечивающих профессиональное, дополнительное профессиональное образование.

Усложнение социальной жизни, глобальный экономический кризис, рост научно-технических достижений, наличие демократических принципов и плюрализма в обществе вынуждают взрослого человека по-новому смотреть на необходимость достижения новых социальных, профессиональных критериев, особенно если профессиональные компетенции, приобретённые ранее быстрыми темпами устаревают и требуют быстрой реакции со стороны взрослого человека в вопросах переобучения, повышения квалификации, получения нового образования. Именно эти критерии позволяют не утратить связь с реальным миром и находиться на активных жизненных позициях.

История вопроса образования взрослых формируется уже на протяжении более шестидесяти лет. Система образования взрослых основывается на унификации и демократизации современных национальных систем образования, позволяющих взрослому человеку формировать собственную структуру образования в зависимости от личных потребностей и потребностей общества, в удобное для себя время, желательной форме и адекватных сроках обучения. Образование взрослых неотъемлемо связано с такими понятиями как: непрерывное образование, пожизненное образование, образование в течение всей жизни, рекуррентное образование, побочное образование, дополнительное образование и повышение профессиональной квалификации.

Исторически сложилось, что образование взрослых является признанной и неотъемлемой частью национальной образовательной и профессиональной системы подготовки специалистов отраслей и управленческих кадров. Получая различного рода образование, взрослые люди развивают свои способности, совершенствуют профессиональные квалификации, способности в вопросах совершенствования ранее полученных и приобретения новых знаний и опыта. В результате обучения взрослые люди имеют возможность применить полученные компетенции в спектре удовлетворения собственных потребностей или потребностей поликультурного социума.

Современные условия экономического развития и рынка труда в России предъявляют своеобразные требования к уже сформировавшимся специалистам. С одной стороны производству необходимы узкие специалисты, досконально знающие свою работу и технологии ее выполнения, а с другой стороны, согласно требований современного производства необходимо расширение специализации, широкий кругозор и отличные организаторские способности управленца. Профессионализм работника перестают рассматривать как статическое событие, которое не подлежит изменениям, профессионализм в современных условиях производства является динамичным, непрерывно видоизменяющимся состоянием объекта управления, при этом будут затрагиваться не только профессиональные характеристики и квалификации, но и личностные состояния.

Пути решения, связанные с устранением названных пробелов кадрового потенциала организации связаны с получением нового образования, новой

профессии, новой специальности, возможностью повышения уже имеющейся квалификации и переобучением. Именно эти составляющие позволяют формировать ориентиры непрерывного образования взрослых как системы образования профессионального совершенствования, которое реализуется через формы постдипломного образования, курсы повышения квалификации, получение второго высшего или разноуровневого образования и других форм обучения. Образование взрослых связано с внутренним познанием образовательных потребностей, мотивов, стилей восприятия и нахождением способов пополнения и реализации этих потребностей, на основе этого и развивается система образования взрослых.

Исследуя современные концепции и теории образования взрослых под данным типом образования, следует понимать нестандартную образовательную сферу, которая определяет возможности дальнейшего генезиса жизнедеятельности взрослого человека с точки зрения его эффективности, мобильности, компетентности общей и профессиональной, способности самореализации, саморазвития и достижения поставленных целей и задач.

Взрослого человека обучать легко и трудно, так как он перед собой уже поставил конкретные цели и задачи, ради которых он пришёл в образовательную организацию, и имеет намерение их реализовать. Наличие у взрослого человека личного социального и профессионального опыта делает его экспертом в той области знаний, в которой он проходит обучение и имеет возможность использовать этот опыт для повышения уровня своего образования.

Сидорова Лариса Николаевна,

директор школы;

Баландина Елена Викторовна,

заместитель директора школы по учебно-методической работе,

МБОУ СОШ 45 им. адмирала Ф. Ушакова,

г. Краснодар

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Изменения в российском обществе вызвали изменения и в социальном заказе общества к образовательным учреждениям. В этих условиях очевидна неотложность решения проблемы воспитания молодого поколения в условиях развития общества. Все основы личности закладываются в юности. Поэтому разработка новых концептуальных подходов к организации воспитания молодого человека является актуальной задачей для учителя средней общеобразовательной школы. Этим и определяется необходимость организации восприятия и адекватной интерпретации информации, связанной с вопросами общения. Школьный социум ориентирован на реальную жизнь. Центральное место в воспитательной системе школы занимает формирование социально значи-

мых ценностей. В связи с этим разговор о понимании и оценке будущими медиками социальных объектов актуален.

Термин «перцепция» означает восприятие. Перцепция социальная – это понимание и оценка людьми социальных объектов, то есть других людей, самих себя, групп [1,116]. Другими словами, воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по общению, глубоко проникать в личностную суть других людей, улавливать характер переживаний партнера и пациента, сопоставлять действия с проявлениями в иных ситуациях, а также видеть главное в человеке и уметь не только предполагать его характер отношений к социальным ценностям, но и его реакцию на возможные ситуации. Учитывая специфику школьного воспитания, где такие понятия, как «милосердие», «понимание», «чувствование» стоят на первом месте, очень важно говорить о восприятии, то есть «перцепции».

Особенностями социальной перцепции являются:

- активность субъекта социальной перцепции, означающая, что он (индивид, группа) не пассивен и не безразличен по отношению к воспринимаемому.
- целостность воспринимаемого, показывающая, что внимание субъекта социальной перцепции, сосредоточено на смысловых и оценочных интерпретациях объекта восприятия;
- мотивированность субъекта социальной перцепции, свидетельствующая о восприятии социальных объектов и характеризующаяся большой слитностью его познавательных интересов с эмоциональными отношениями к воспринимаемому и зависимостью социальной перцепции от мотивационно-смысловой ориентированности воспринимающего [7,16].

Процесс социальной перцепции представляет собой деятельность его субъекта (наблюдателя) по оценке внешнего облика, психологических особенностей, действий и поступков наблюдаемого лица или объекта, в результате которой у субъекта социальной перцепции складывается конкретное отношение к наблюдаемому и сформированность определенных представлений о возможном поведении конкретных людей или групп.

В зависимости от этих представлений субъект социальной перцепции прогнозирует и свои отношения и поведение в различных ситуациях взаимодействия и общение друг с другом. Наиболее значимыми факторами являются:

- психологическая чувствительность;
- знание возможных трудностей восприятия другого человека и способов предупреждения наиболее вероятных ошибок восприятия;
- навыки и умения восприятия и наблюдения, позволяющие школьникам легче и быстрее адаптироваться к их условиям для предотвращения возможные конфликты во взаимодействии и общении.

Говоря о перцепции необходимо отметить существование определенных функций социального восприятия. К ним относятся:

- познание себя;
- познание партнеров по взаимодействию и общению;
- функции установления эмоциональных отношений для организации совместной деятельности.

Они обычно реализуются посредством механизмов стереотипизации, идентификации, эмпатии, аттракции, рефлексии и каузальной атрибуции.

Проблема познания педагогом школьника, как личности является жизненно актуальной. Еще К.Д. Ушинский подчеркивал мысль: если педагог хочет воспитать человека, то он должен, прежде всего, узнать его во всех отношениях, понять особенности личности обучаемого[5, 30]. Именно с уровнем познания педагогом личности студента, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности[5, 56, 8,34]. Как явствует из исследований С.В. Кондратьевой [6,3-6], для педагогов низкого уровня продуктивности характерно восприятие лишь внешнего рисунка поступка, без проникновения в истинные цели и мотивы, в то время как педагогов высокого уровня продуктивности отличают отражение устойчивых интегративных свойств личности, выявление ведущих целей и мотивов поведения учащихся, объективность оценочных суждений. Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким примером, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место. Установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по содержанию явлением — эмпатией.

Эмпатия — способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами; ей принадлежит особая роль в процессе познания педагогом личности студента [1,120]. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений «учитель - ученик».

Выделяют три уровня развития эмпатии: первый уровень - низший. Общение с собеседником, без проявления сопереживания; второй уровень - возникновение отрывочных представлений о переживаниях другого человека; третий уровень —умение входить в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего общения. Вот этому, третьему уровню, и следует стремиться научить школьников.

Наравне с эмпатией существует еще одна форма познания личностных особенностей – логическая. Объясняется познанием своих личностных особенностей и других людей. Определяется как рефлексия, предполагающая попытку логически проанализировать некие поведенческие признаки.

Процесс понимания друг друга «осложняется» явлением рефлексии. А если брать во внимание разновозрастную и многонациональную аудиторию средней школы, то под рефлексией необходимо понимать осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. И это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, это своеобразно удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение [6,39-40], содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается мой внутренний мир.

Есть некоторые факторы, мешают молодежи правильно воспринимать и оценивать людей. Основные из них таковы:

1. Наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания другого человека.

2. Стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация.

3. Эффект «проецирования». Данность проявляется в том, что другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния.

4. «Эффект первичности» проявляется в том, что первая услышанная или увиденная информация о человеке или событии, является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на все последующее отношение к этому человеку. Чтобы первое впечатление о незнакомом человеке было полнее и точнее, важно положительно «настроиться на него». Данный аспект очень важен в жизни молодого человека.

5. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

Механизмом межличностного восприятия являются *проецирование* - неосознанная склонность приписывать другим свои собственные мотивы, переживания, качества; *децентрация* – способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека; *идентификация* – неосознанное отождествления себя с другим, либо сознательная мысленная постанова себя на место другого; *стереотипизация* представляет собой один из важнейших механизмов межличностного познания. Под влиянием окружающих и в силу взаимодействия с ними у каждого человека образуются более или менее конкретные эталоны, пользуясь которыми он дает оценку другим людям.

В некоторых случаях неспособность к проявлению эмпатии прямо приводит к дидактогениям — негативному психическому состоянию обучающегося, вызванному нарушением такта со стороны педагога и в высшей степени

отрицательно сказывающемся на деятельности обучающегося и его отношениях с окружающими.

Механизмы эмпатии, децентрации и идентификации являются важнейшими в процессе познания педагогом личности [3, 116]. Именно со способностью побороть свой эгоцентризм, понять и принять точку зрения молодого человека, встать на его место и рассуждать с его позиции в существенной мере связаны адекватность, полнота и глубина познания личности школьника.

Более важное значение для глубокого понимания того, как люди воспринимают и оценивают друг друга, имеет явление *казуальной атрибуции* [9,52]. Оно представляет собой объяснение субъектом межличностного восприятия причин и методов поведения других людей. Выделяют следующие критерии анализа поведения:

- постоянное поведение – в сходных ситуациях поведение однотипно;
- отличающееся поведение – в других случаях поведение проявляется иначе;
- обычное поведение – в сходных обстоятельствах такое поведение свойственно большинству людей.

К факторам, влияющим на восприятие людей, относятся *стереотипы* - привычные упрощенные представления о других группах людей, о которых мы располагаем скудной информацией [1, 64].

На восприятие людей влияют и *предубеждения* - эмоциональная оценка каких-либо людей как хороших или плохих, даже не зная их самих, ни мотивов их поступков.

Таким образом, при организации профессионального педагогического общения следует учитывать *перцептивный* компонент. Педагог должен является инициатором этого процесса, организуя его и управляя им. Ему необходимо помнить, что взаимная социальная перцепция весьма субъективна, проявляется в не всегда правильном понимании целей партнера по общению, его мотивов, отношений, установок на взаимодействие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2002.
2. Вербова К.В., Кондратьева С.В. Психология труда и личности учителя. – Минск, 1991.
3. Гордиенко В.И., Конец Д.В. О роли социально-перцептивных ориентации в педагогическом взаимодействии. – Полтава, 1985.
4. Журавлев А.Л. Социальная психология. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2008.
5. Карпова Т.В. Карпов В.В. Великий русский педагог-демократ К.Д. Ушинский. – Ярославль: Верхне-Волжское книжное издательство, 1975.
6. Кондратьева С.В. Уровни продуктивности педагога. – М., 1978.
7. Рябкина З.И. Социально-перцептивный эталон личности преподавателя вуза. – М., 1883. – С. 16.
8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – СПб, 1867.
9. Филатов Ф.Р. Социальная психология / пер.с англ.-6-е междунар. изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002.

Тенова Галина Русланбековна,

педагог-психолог,

МКОУ СОШ с.п. В-Акбаш

ТРЕНИНГ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ - МУДРОСТЬ ДУШИ»

Цель тренинга:

1. Знакомство с понятием “толерантность”, “толерантная личность”.
2. Создание условий для приобретения опыта толерантного общения.

Задача:

- создание комфортного психологического климата в группе;
- способствовать уч-ся в самопознании и приобретении опыта позитивного общения;
- способствовать уч-ся в приобретении опыта совместной деятельности.

Планируемый результат: Приобретение опыта толерантного общения.

Интерииоризация понятий “толерантность”, “толерантная личность”.

Место проведения: классная комната

Время проведения! 45-50 минут.

Контингент: учащиеся 6-х классов

Реквизит:

- ватман, мяч
- фломастеры, ножницы, клей
- материалы для работы по созданию коллаж
- бумага потребительского формата.

Ход тренинга

1. Введение в тренинг: объявление темы, регламента работы
2. Приветствие и пожелание
3. Знакомство с законами тренинга

1.Обсуждение законов тренинга:

1. Закон «00» – приходят вовремя к началу тренинга
2. Закон микрофона – говорит тот, кому предоставлено слово
3. Закон активности – имеете право не участвовать в каком-либо упражнении

4.Закон «Я высказывание» – излагать свою точку зрения от первого лица

5.Закон тактичного и доброжелательного отношения ко всем членам

группы

6.Закон имени – называть своё имя перед каждым высказыванием

7.Закон вежливости – называть желаемыми для них именами

8.Закон здесь и сейчас – все что происходит на тренинге не переносить на другие реалии жизни

9.Закон конфиденциальности – все остается здесь

10.Закон предложения только своего участия (всегда предлагать в участ-ники работы только себя)

Обсуждение и подписание закона тренинга.

2. Адаптация.

Ребята, давайте начнем наше занятие с того, что поприветствуем друг друга. Я предлагаю вам упражнение, которое так и называется "Поздороваемся". Итак, начнем с того, что вы все молча, начнете движение по классу, а по моему сигналу нужно будет поздороваться с тем, с кем вы окажетесь рядом. Я буду вам говорить, каким способом следует "поздороваться". Итак, начинаем движение... здороваемся взглядом... здороваемся кивком головы... здороваемся жестом... здороваемся легким хлопком по плечу... здороваемся возгласом "Эй!"... здороваемся улыбкой... Закончили упражнение.

Давайте обсудим ваши ощущения. Какой способ приветствия был для вас самым привычным? Затруднительным? Приятным? Неприятным? Какой способ приветствия можно назвать универсальным - подходящим для людей разного пола, возраста и социального статуса?

Подведем итоги нашей беседы. Во-первых, все мы разные и каждый выбирает наиболее удобный для него способ приветствия, при этом стоит помнить, что этот способ может быть "неприятен" для других. Во-вторых, решаясь с кем-либо поздороваться, человек оценивает сложившуюся ситуацию: кто перед ним (знакомый или незнакомый, сверстник или взрослый), в каком он настроении. В-третьих, как правило, наиболее универсальным и безопасным способом приветствия является улыбка.

Упражнение хороший комплимент

Очень часто улыбка сопровождает "приятные слова", высказанные нами в адрес другого человека, или комплименты. Эти знаки внимания требуют определенных навыков общения и душевных сил, однако всегда наполняют позитивной жизненной энергией как того человека, кому они адресованы, так и самого автора комплимента.

Давайте попробуем попрактиковаться в умении дарить и принимать комплименты. Я предлагаю всем разделить на пары. Один в паре оказывает искренний знак внимания, стоящему напротив, то есть говорит ему что-либо приятное, начиная свой комплимент со слов "Мне в тебе нравится такое качество как...". Второй человек в паре, выслушав комплимент, отвечает: "Спасибо, мне самому это нравится, но кроме того, я еще и ..." (называет то, что он сам в себе ценит, что, по его мнению, заслуживает знаков внимания). Знаками внимания могут быть отмечены поступки, навыки, внешность, черты характера и т.п. Затем участники пары меняются ролями.

Выполнив упражнение, участники обсуждают его по схеме: Какие чувства они испытали, когда оказывали знаки внимания? Что было приятнее дарить или принимать? Изменилось ли настроение после упражнения?

Итог упражнения. Мы отличаемся внешностью, интересами, увлечениями, желаниями.

От каждого из нас самих зависит, чем мы наполним свою жизнь и жизнь наших близких - любовью или злобой. Выискивая в себе и в другом человеке

только недостатки, промахи и ошибки, мы тем самым подталкиваем человека к тому, чтобы он стал хуже, потерял веру в свои собственные силы, стремление совершать добрые поступки. И наоборот, подчеркивая в человеке достоинства, вовремя поддерживая его, мы помогаем ему стать лучше, добрее, терпимее, толерантнее.

Толерантность – это не просто чувство,

Его не в раз приобретешь:

Сколько надо проявит благородства и сочувствия,

Только тогда сам всё это поймёшь.

Толерантным быть – это искусство,

Твердо в этом мы убеждены:

В дружбе и согласии жить должны Русские и украинцы, башкиры и татары
Ответим друг другу чувством высоким – И хрупкий мир мы сможем сохранить.

П. Александров

О чем это стихотворение? *(выслушать ответы воспитанников)*

Дети всех цветов кожи должны дружить друг с другом.

А чтобы они все могли дружить друг с другом, какими они должны быть? (доброжелательными, справедливыми, терпеливыми, т.е. толерантными)

3.Что такое толерантность?

В испанском языке оно означает способность признавать отличные от своих собственных идей или мнения, нежели ты сам.

- В китайском - позволять, принимать, быть по отношению к другим великодушным.

В арабском - прощение, снисходительность, мягкость, милосердие, сострадание, благосклонность, терпение, расположение к другим.

- tolerance (французский) - отношение, при котором допускается, что другие могут думать или действовать иначе, нежели ты сам;

- tolerance (английский) - готовность быть терпимым, снисходительность; -терпимость (русский) - способность терпеть что-то или кого-то, быть выдержанным, выносливым, стойким, уметь мириться с существованием чего-либо, кого-либо, считаться с мнением других, быть снисходительным.

16 ноября 1995 года на Генеральной конференции ЮНЕСКО было провозглашено, что 16 ноября ежегодно международное сообщество будет отмечать День, посвящённый толерантности.

Толерантность – это терпимое отношение к разным людям. Толерантный человек спокойно старается понять, чем остальные отличаются от него, старается найти в этих различиях много полезного и интересного. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности.

Стихи для ребят Всех народов и стран:
Для абиссинцев и англичан,
Для испанских детей И для русских, шведских,
Турецких, немецких,
Французских Негров, чья родина - Африки берег;
Для краснокожих обеих Америк.
Для желтокожих,
Которым вставать
Надо, когда мы ложимся в кровать,
Для эскимосов, что в стужу и снег Лезут в мешок меховой На ночлег
Из тропических стран,
Где на деревьях Не счесть обезьян;
Для ребяташек Одетых и голых – Тех, что живут В городах и селах...
Весь этот шумный,
Задорный народ
Пусть соберется в один хоровод.
Север планеты
Пусть встретится с Югом,
Запад – с Востоком,
А дети – друг с другом!

4.Игра- ассоциация «Толерантность»

Взять мячик или любой другой круглый предмет и перекидывая мяч от одного участника к другому, называйте ассоциации к слову «толерантность». Поправляйте участников, если это необходимо.

5.Самопознание. Самовыражение. Толерантность к себе и другим.

Цель: Отработка способов толерантного поведения. Сближение участников групп. **Задачи:** Создание условий для самораскрытия и рефлексии участников

продемонстрировать способы толерантного общения; продемонстрировать возможность участникам осознать свои способности к толерантному общению.

Упражнение «Пять добрых слов»

Участники разбиваются на подгруппы по 5 человек (произвольно). Каждый на листе бумаги обводит свою руку и на ладони пишет имя. Затем передает рисунок соседу справа, а сам получает рисунок от соседа слева. В одном из “пальчиков” полученного чуждого рисунка каждый пишет какое-нибудь привлекательное качество его обладателя (например, “ты – добрый”, “ты – веселый”, “ты – остроумный” и т.д.). Рисунки ходят по кругу. Таким образом, все “пальчики” оказываются заполненными. Ведущий собирает рисунки и зачитывает качества. Все члены группы должны угадать адресата. В конце упражнения листы с ладошками забирают, как памятку “на черный день”, а на ладошке - то, что хотелось бы изменить в себе.

Упражнение «Толерантная личность»

Ведущий напоминает о понятии “Толерантность” и организует дискуссию на тему: “Черты толерантной и нетолерантной личности”. Список черт

обсуждается и фиксируется на бумаге. Образуются 2 колонки: колонка “А” - черты толерантной личности, “В” - нетолерантной.

Упражнение «Волшебная лавка»

Ведущий выступает в роли продавца, который обменивает одни качества на другие. Участник может приобрести одну или несколько “вещей” из колонки “А”, которых у него нет, например, “терпения”, “чувства юмора”, “чуткости” и т.д. Продавец выясняет, сколько ему нужно того или иного качества, зачем и т.д. В качестве платы продавец просит что-то взамен, например, покупатель может заплатить “чувством юмора”, которого у него с избытком

Упражнение «Взгляд со стороны»

Каждый из участников группы от лица любой своей вещи рассказывает о себе, т.е. “вещь о своем хозяине”. Например, “Я Танина пуговица, я знаю ее довольно давно и могу рассказать о ней...”. Ведущий поясняет, что умение раскрыться - важнейшее качество, способствующее установлению близких отношений с людьми. Закрытость препятствует построению искренних отношений.

Сплочение участников группы.

Цель: Развитие умения совместной деятельности.

Задача: Оптимизация взаимодействия участников группы.

6. Минутка релаксации

Психолог предлагает сесть удобнее, опереться на спинку стула.

"Ребята, посмотрите друг на друга, улыбнитесь друг другу. Закройте глаза и просто слушаете музыку: другой человек есть радость для тебя... Окружающий мир есть радость для тебя... Теперь откройте глаза и посмотрите вокруг. Каждый из вас – радость для другого... Берегите себя и берегите других.

Упражнение “Сочини сказку”.

Участники поочередно говорят 1-2 предложения, которые являются логическим продолжением предыдущих, получается рассказ или сказка. Участники должны усмотреть замысел автора сказки, т.е. участника, начавшего повествование. В жизни часто бывают такие ситуации, когда самая обыкновенная улыбка, одобрительный жест, приятное слово в силах изменить все к лучшему.

Упражнение «Черты толерантной личности»

На 4 ватманах скреплённых между собой обводится контур фигуры человека (это может быть один из участников, который лёг на ватман). Группе предлагается внутри контура написать маркером черты толерантной личности, а за контуром человека – черты не толерантной (интолерантной) личности.

Психолог предлагает обобщить представления ребят о толерантности, выполнив коллаж на тему "Толерантность – это...". (При необходимости психолог кратко знакомит учащихся с особенностями работы в технике коллаж. "Коллаж - техника работы, при которой составляется некоторая картина из различных элементов: ключевые слова, яркие образы-картинки, символы, цветовые пятна. Для составления коллажа Тебе необходимо: 1) подобрать из журналов и газет подходящие картинки, слова, символы (элементы должны

рассказать другим людям о твоих мыслях по заданной теме); 2) вырезать и приклеить в произвольном порядке эти элементы на листе. Эту работу ты можешь выполнить индивидуально или в микрогруппе из 2-3 человек. По ходу работы старайся следить за соблюдением временных рамок: рассчитай свои силы на все этапы создания коллажа, при необходимости раздели обязанности в микро группе".)

После выполнения работы ученики знакомятся с коллажами друг друга, ищут сходство между картинками, объясняя, что общего в них, и выдвигают тезисы, которые отражали бы сущность понятия «Толерантность»: культура мира, терпение, доверие, рука помощи, дружба народов, терпимость к различиям, доброжелательность, принятие других такими, какие они есть.

7. Стихотворение «Толерантность»

1. Что ж такое толерантность?

Может к бабушке любовь?

2. А быть может это то, что маме Я на день рождения принес?

3. Понял я, что это – уважение К мнению не только своему.

4. Видеть боль чужую Я, по-моему, уже могу.

5. Дам монетку нищему,

Пожилому помогу.

6. Товарища в беде не брошу,

Злобу в класс я не пущу.

7. Если ты к друзьям терпим,

Выслушать любого можешь.

8. Если нужно, то готов Ты всегда прийти на помощь

9. Веришь в чудо, доброту.

Взрослых уважаешь,

10. Маме с папой не грубишь,

Младших ты не обижаешь.

11. Значит, не зря все говорят,

Что ты толерантен.

12. Оставайся им всегда и Будь еще галантен.

13. Что такое толерантность?

Доброта, любовь и смех.

14. Что такое толерантность?

Счастье, дружба и успех.

15. Если каждый друг к другу будет терпим,

То вместе мы сделаем толерантным наш мир. *Все вместе (хором):*

8. Завершение.

«Градусник настроения»

Спасибо всем за работу, за то, что вы есть, такие какие есть! Спасибо!"

На видном месте размещается заранее подготовленный плакат с рисунком градусника настроения с тремя цветовыми шкалами.

По окончанию занятия учащимся предлагается отметить своё настроение на градуснике: синий цвет шкалы – ухажу с плохим настроением, зелёный цвет шкалы – с хорошим настроением, красный цвет шкалы – с отличным настроением.

Шахворостова Татьяна Владимировна,

психолог, АНО «УМЦ ПДК»,

г. Владимир

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДЕТЕРМИНАНТ БЕСПЛОДИЯ

Аннотация. Автором статьи рассмотрены детерминанты, влияющие на женщину в процессе ее онтогенеза. Разработана психолого-акмеологическая модель данных детерминант и описаны возможные варианты появления травмирующего фактора, запускающего механизм соматизации внутриличностного конфликта, который ведет к возникновению диагноза «бесплодие» у женщин детородного возраста.

Ключевые слова: психолого-акмеологические детерминанты, соматизация внутриличностного конфликта, семейно-родовые сценарии, травмирующий фактор.

Согласно мнению таких ученых как – Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев существует огромное количество детерминант в онтогенезе личности каждого человека, которые влияют на развитие не только человека, как личности, но и на развитие его сознания и подсознания путем интериоризации различных внешних действий других людей, входящих в социальный круг данного человека. Причем эти внешние действия могли происходить не только в настоящем времени, но и могли быть кристаллизованы, как семейные сценарии и мифы, жесткие конструкции поведения, которым следует не только данная личность, но и члены ее семьи [1,2,3].

"Человек – существо социальное, и высшее дело его жизни, окончательная цель усилий лежит не в его личной судьбе, а в социальных судьбах всего человечества," – писал В.С. Соловьев, рассматривая человека как существо, которое своими действиями влияет не только на свою судьбу, но и на судьбы всего человечества, социума, в котором живет данный человек. И наоборот, судьбы людей, в окружении которых живет человек, влияют на его судьбу.

Всякая форма человеческой психики, как писал Л.С. Выготский, изначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми, как трудовая или всякая другая деятельность, и только потом в результате процесса интериоризации становится компонентом психики человека. По мнению Выготского, каждая культурная форма поведения человека возникает первоначально как форма сотрудничества человека с другими людьми, как подражание другому или обращение к взрослому; только на следующем шаге эта форма становится индивидуальной функцией самого ребенка. По самой своей сути культурная форма поведения оказывается результатом «вращения» первоначально внешней, социальной, интерпсихической формы поведения. Ребенок рождается, и поведение его является социальной формой сотрудничества с взрослым. Это сотрудничество, опосредованное культурными орудиями и знаками, заложенными исторически в данной семейно — родовой системе, первоначально выступает во внешней форме. В дальнейшем, в процессе взросления, данное сотрудничество посредством интериоризации становится формой поведения человека, влияющей на его физиологию и его судьбу [1,2,3]

В процессе исследования детерминант, которые оказывают влияние на возникновение у женщин диагноза «бесплодие» нами была создана следующая теоретическая модель, социального влияния на женщину в процессе ее онтогенеза. (см. Рисунок 1.)

Социо-культурная среда



Рисунок 1. Психолого-акмеологическая модель детерминант бесплодия.

В процессе детального рассмотрения данной модели следует учитывать особенности женщин с диагнозом «инфертильность». Они конформны, тревожны и обладают ярко выраженными чертами психического инфантилизма [6].

Центром данной модели является сама женщина. Когда рождается маленькая девочка, она похожа на бутон цветка, который стремится вырасти и преобразиться. В процессе этого онтогенеза на нее влияют установки и биография семьи ее родителей. Два больших рода: род мамы и род отца возвращают этого ребенка согласно тех семейных сценариев, которые были когда-то заложены взаимоотношениями с миром их предков. Ребенок усваивает и применяет в своем взаимодействии с миром те постулаты, которым обучается в семье родителей и несет их дальше по своей жизни, применяя данные конструкции поведения во встречающихся похожих ситуациях. Так открывается первый лепесток этого бутона. И детерминанта – «влияние родителей» начи-

нает уводить эту девочку от своего истинного «я», заложенного в ней изначально.

Данный факт был подтвержден А.Н. Леонтьевым в его книге «Деятельность. Сознание. Личность». Автор писал, что человек может считаться в определенной степени кристаллизацией не только своей биографии, а так же и биографии своего рода. Но считать человека полностью результатом биографии нельзя, потому что может быть упущен главный психологический факт, гласящий о том, что; «человек вступает в отношение к своему прошлому, которое по-разному входит в наличное для него – в память его личности» [4, с.217]. «На каждом повороте жизненного пути»,- пишет автор: «Ему (человеку) нужно от чего-то освободиться, что-то утверждать в себе» [4, с.216]. На уровне личности прошлые действия и впечатления не выступают как покоящиеся пласты его памяти и его опыта, в этом прошлом одно умирает, лишаясь своего смысла, другое же возрождается, открываясь в новом смысле. Эти изменения в личности происходят постоянно; прошлое переоценивается и человек «сбрасывает с себя груз своей биографии» [4, с.216]. Тем самым человек, как личность делает существенный шаг вперед, переоценивая и применяя новые знания в своих взаимоотношениях с миром. Он начинает действовать по-другому и многие проблемы уходят сами собой, но многие проблемы могут появиться, потому что уход или появление их было предопределено изменениями и переосмыслением прошлого опыта и поведения данной личности[5].

Девочка вырастает, и становится девушкой, она впитала и переосмыслила по-своему опыт ее родителей и ее рода. Но в процессе ее взросления появляется новая детерминанта – «влияние подруг». В процессе общения со сверстниками девочка, а точнее уже девушка предпринимает попытки переосмысления себя, как взрослой женщины, способной нравиться противоположному полу. Хорошо, если на этом этапе взросления девушка получает положительные отзывы о себе со стороны подруг и представителей противоположного пола. Если же на фоне появления глубокой неудовлетворенности собой, у молодой девушки теряется идентичность с самой собой, происходит несовпадение прежних представлений о себе с сегодняшним образом. И все это дополняется отрицательными подкреплениями со стороны подруг и лиц противоположного пола, то данные переживания и осмысления объединяются в один жесткий конструкт, который в процессе жизни дает чувство неполноценности, вины и страх быть непохожей на других сверстниц, а точнее чем-то отличаться от них. Это второй лепесток нашего бутона, который все дальше уводит уже девушку от своего истинного «я».

В процессе дальнейшего взросления и выхода в новую жизнь у взрослой женщины появляется целый ряд весомых факторов, которые оказывают серьезное влияние на нее и ее взаимоотношения с самой собой и миром - «коллеги по работе», «муж», «родители мужа».

Входя в новый для себя коллектив, женщина попадает под влияние людей с различными взглядами на жизнь и различным опытом, закрепленным в их сознании. Появляются любимые и не любимые коллеги, люди, которые раздражают, навязывают свое мнение. Все действия и мнения людей, принадлежащих данному коллективу, оказывают безусловное влияние на инфертильную женщину, учитывая высокий уровень внешнего локус контроля у нее. Примеряя на себя новую роль «члена рабочего коллектива», женщина приобретает новый опыт в отношениях с социумом. Какие-то ее проблемы решаются и уходят в небытие, а какие-то обостряются, поднимая пласты отрицательных эмоций и переживаний из ее биографии и родов ее матери и отца. Этот опыт переосмысливается ей и приводит либо к новым трудностям и соматизации защитных механизмов, что дает различные диагнозы, в том числе и диагноз «бесплодие», либо наоборот помогает разрешить многие конфликты, связанные не только с отношениями в коллективе, но и конфликты личностного характера. Это следующий лепесток нашей модели, влияние которого уводит женщину все дальше от своего «я».

На двух последних лепестках данной модели хотелось бы особенно заострить свое внимание. Это лепестки «муж» и «родители мужа».

Когда двое молодых людей соединяют свои жизни и становятся семьей, то каждый из них свою роль «мужа» или «жены» видит по-своему. И, зачастую понятия о данных ролях у мужчины и женщины не совпадают, что порождает большое количество конфликтов первого года жизни.

Каждый из родителей, и со стороны жены, и со стороны мужа, как правило, пытается помочь молодым разобраться в их жизни вдвоем. Это порождает конфликты не только внутри семейной пары, но и встает остро вопрос отношений мужа и родителей жены и, наоборот родители мужа пытаются объяснить молодой жене, как она должна вести себя с их сыном. Все это многоголосие конфликтных ситуаций является мощным толчком для возникновения травмирующего фактора, который накладывается на жизненный опыт женщины и опыт отношений в ее семейно — родовой системе, усвоенный в процессе онтогенеза ее личности и провоцирует появление глубокого внутриличностного конфликта. В особенности, когда зачатие не происходит в течение нескольких месяцев, после принятия решения о беременности и рождении ребенка.

Родители мужа начинают сомневаться в правильности его выбора будущей матери его детей, родители женщины обвиняют во всем несостоятельность молодого человека, как мужчины. Сам муж начинает обвинять во всем жену и тем самым усугубляет ее чувство неполноценности и вины, порождая страхи остаться одной и никогда не иметь детей.

Итак, женщина готова стать матерью, она хочет ребенка, но под одновременным влиянием всех, вышеописанных нами, детерминант срабатывают механизмы психологической защиты, на которые накладываются еще одна

важная детерминанта социокультурной среды страны, в которой выросла данная женщина.

По материалам исследований В.Ф. Петренко и О.В. Митиной, направленных на изучение представлений о счастье русских и американских женщин, были выявлены следующие моменты. Американские женщины считают, что женское счастье достижимо в большей мере в профессиональной самореализации. По мнению русских респонденток, женское счастье может быть достигнуто в полной мере только в семье [7; 8].

Учитывая кризис семьи как социального института, и ключевые положения социокультурного воспитания молодежи в XX и XXI веке в России, усиление западного отношения к семье, браку, материнству и профессиональной самореализации можно предположить возможность возникновения амбивалентных желаний у русских женщин, что в конечном итоге, при наличии травмирующего фактора, может быть причиной возникновения диагноза «бесплодие».

В результате влияния всех вышеописанных нами детерминант мы получаем женщину конформную, с высокой личностной тревожностью, с высоким внешним локусом контроля, амбивалентными желаниями, соматизацией защитных механизмов и глубоким личностным конфликтом. Данные факторы приводят к усугублению ее физиологического состояния, и дает диагноз «бесплодие», который в свою очередь влияет на все вышеперечисленные характеристики и усиливает их. Появляется своеобразный замкнутый круг, выйти из которого может помочь только квалифицированная психологическая помощь. Инфертильная женщина либо абсолютно забывает о себе, своих желаниях и занимается самокопанием, либо обвиняет всех в ее проблемах и не желает понять, что происходит в ней самой и, что она может изменить, чтобы добиться желаемого, а именно беременности и рождения ребенка.

В момент обращения женщины с диагнозом «бесплодие» к психологу, очень важен выбор правильной методики терапевтической работы с ней. Необходимо выявить и проработать не только травмирующие факторы и влияние детерминант в настоящем, но и рассмотреть факторы прошлого женщины, являющиеся толчком для появления внутриличностного конфликта и запускающие механизм соматизации психологической защиты.

Возможные варианты возникновения травмирующего фактора инфертильной женщины указаны в таблице 1. (см. таблицу 1.)

Таблица 1.

Возможность появления травмирующих факторов

Травмирующие факторы					
Семейно – родовые сценарии (психогенные факторы)	Детство		Взрослая жизнь		
	Семья	Общество	Семья своих родителей или родителей мужа	Своя семья	Общество

Данным травмирующим фактором может быть любое событие или любые мифы, выдуманные женщиной, или даже вскользь сказанные слова, как правило, они яркие и эмоционально негативно окрашенные. Помимо описанных уже нами детерминант, в таблице отдельной графой выделяются психогенные факторы или, уже упоминавшиеся нами выше, семейно — родовые сценарии, работа с которыми дает серьезные возможности для преодоления диагноза «бесплодие» [9].

Основной методикой работы с семейно-родовыми сценариями мы определили методику синтеза семейных системных расстановок Берта Хеллингера и психодрамы. Данная методика позволяет проработать все детерминанты настоящего и прошлого, учитывая семейно-родовые сценарии, которые усугубляют психологическое состояние женщины и являются неконструктивными, жесткими системами поведения, усвоенными ей из прошлого рода, а в дальнейшем наметить перспективу на позитивное будущее.

По мере работы с детерминантами, влияющими на infertility женщины, и усвоении новых продуктивных конструкций поведения женщина переоценивает в своем сознании все факторы, влиявшие на нее. Постепенно усваивая новые линии поведения и новые мотивы поведения, она возвращается к ценности своего «я», что дает ей возможность обрести счастье материнства и утвердиться как независимая личность в социуме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зобков В.А. *Личность и деятельность в теории отношения В.Н. Мясищева* // Психологический журнал. – 2013. – Том 34. – №4. – С. 16-29.
2. *Интерииоризация* <http://www.psychologos.ru/articles/view/interiorizaciya>
3. *Культурно-историческая психология* http://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-istoricheskaya_psihologiya
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Леонтьев Д.А. *Теория личности А.Н. Леонтьева,* http://www.psychologos.ru/articles/view/teoriya_lichnosti_a.n._leonteva
6. Макаричева Э.В., Менделевич В.Д. *Психический инфантилизм и необъяснимое бесплодие.* // Социальная и клиническая психиатрия. – 1996. – №3. – С. 20-22.
7. Петренко В.Ф., Митина О.В. *Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США)* // *Вопр. Психологии.* – 2000. – №1. – С. 68-86.
8. Шамионов Р.М. *Критерии субъективного благополучия личности* // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования* // *Психология развития.* – 2015. – Т. 4. – Вып.3(15). – С. 213-218.
9. Шахворостова Т.В. *Исследование факторов психологической защиты личности в процессе работы с женским бесплодием* // *Психологические новообразования личности в эпоху социальных трансформаций / отв. ред. Н.П. Фетискин, А.И. Субетто, Т.И. Миронова.* – Кострома: КГУ им.Н.А. Некрасова, 2015. – 240 с.

СОВРЕМЕННЫЕ
ТЕХНИЧЕСКИЕ
НАУКИ

Савина Светлана Васильевна,

преподаватель

г. Георгиевск, Ставропольский край

Пашикина Людмила Сергеевна,

преподаватель,

ГБПОУ Георгиевский колледж

г. Георгиевск, Ставропольский край

СТРОИТЕЛЬСТВО ЗДАНИЙ НА ПРОСАДОЧНЫХ ГРУНТАХ - ОДНА ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ

Аннотация. Описаны особенности просадочных грунтов, причины деформаций зданий и методы укрепления оснований.

Ключевые слова: деформация, просадка, методы уплотнения

В практике строительства на территории Ставропольского края известны многочисленные случаи деформаций зданий. Обследования показали, что основанием для большинства аварийных объектов на территории Ставропольского края служат лессовые просадочные грунты.

Еще в XVIII веке жителям района реки Рейн был хорошо знаком особый светло – палевый грунт, выходящий на поверхности террасовых уступов речной долины. Местное население знало, что эти грунты в сухом состоянии обладают достаточной прочностью, чтобы держаться в вертикальных откосах. Но если на них попадала вода, то картина мгновенно изменялась. В течение 20-40 секунд возникало катастрофическое разрушение. Казалось, что грунт растворяется. По этой причине они были названы лессами от немецкого слова «lossen» – растворяться.

На территории Ставропольского края лессовые грунты занимают значительные площади и являются основным типом грунтовых оснований. Многие крупные населенные пункты и промышленные центры расположены в зонах сплошных лессовых грунтов с мощностью слоя до 40м. В полной мере проявилось коварство лессовых грунтов при массовом строительстве городов, промышленных предприятий, оросительных систем. В конце 20-х годов был построен первенец оросительных систем Северного Кавказа – Мало-Кабардинский магистральный канал. Через несколько дней после пуска воды по откосам канала стали появляться многочисленные трещины и крупные опускания поверхности, между которыми появились небольшие террасообразные уступы. Подобные явления были зарегистрированы при строительстве различных объектов гражданского и промышленного назначения, возводимых на лессовых грунтах. Специфической особенностью лессовых грунтов является просадочность, которая заключается в том, что находясь в напряженном состоянии, под влиянием внешней нагрузки или собственной массы, такие грунты при замачивании дают дополнительные деформации. Просадки обуславливаются коренным изменением структуры грунта, из-за физико-химических явлений, происходящих при увлажнении.

Квалифицированное обследование решает задачи определения технического состояния строительного объекта и контроля его изменения во времени и дает необходимую информацию для разработки проекта реконструкции или защитно-восстановительных мероприятий, выбора необходимых технологий и материалов. Свод правил СП-11-105-97 [4, п. 5.12] при обследовании грунтов оснований деформированных зданий требует от изыскателя «установление причин деформаций и разработку мер для предотвращения их дальнейшего развития». СНиП 11-02-96 [3, п. 4.3] требует от изыскателя не только геотехнического анализа, но и «обоснования мероприятий по инженерной защите территорий» от опасных геологических процессов.

На территории Ставропольского края значительная часть зданий и сооружений находится в неудовлетворительном, а во многих случаях – в аварийном состоянии. Наибольшее количество деформаций и аварийных ситуаций отмечено при обследовании в городах Георгиевске, Буденновске, Благодарном. В городе Георгиевске и Георгиевском районе деформации вызванные просадкой произошли в ряде жилых зданий по улицам Гагарина, Кочубея, Ленина, Чугурина, в административных зданиях и производственных цехах на предприятиях города и района, в ряде общественных зданий.

В большинстве случаев, длительные неравномерные и незатухающие деформации существующих строений объясняются замачиванием грунтов в зоне просадки. Наибольшую опасность представляют поверхностные воды, отводу которых не всегда уделяется должное внимание. Для предотвращения проникания влаги под фундаменты рекомендуется устройство отмостки шириной 2.5м, а при отмостках шириной 1.5м по всему периметру здания следует устраивать водоотводящие лотки[2, с.52].

Несмотря на водозащитные мероприятия, в лессовых толщах со временем неизбежно увеличивается влажность, формируются горизонты верховодок, поднимаются уровни грунтовых вод. Например, на территории Георгиевского арматурного завода уровень грунтовых вод поднялся на 4 метра, фундаменты оказались в мокрых грунтах. В соответствии с СП 22.13330 [4, п.5.4.1] «при проектировании оснований, фундаментов и подземных сооружений в условиях нового строительства или реконструкции необходимо учитывать гидрогеологические условия площадки и возможность их изменения в процессе строительства и эксплуатации сооружения, а именно: естественные сезонные и многолетние колебания уровней подземных вод; техногенные изменения уровней подземных вод и возможность образования "верховодки"».

Неправильная эксплуатация зданий также приводит к значительным деформациям. Здания, которые были построены 30-40 лет назад, находятся в аварийном состоянии, так как из-за несвоевременного ремонта инженерных сетей происходит замачивание оснований, и возникают не предусмотренные деформации. Примером является 5-этажный многосекционный дом по ул. Кочубея в городе Георгиевске, который оказался аварийным в результате на-

рушения технологии производства ремонтных работ при замене наружных инженерных коммуникаций.

В комплекс водозащитных мероприятий должны входить: компоновка генплана, планировка застраиваемой территории, устройство под зданиями маловодопроницаемых экранов, качественная засыпка пазух котлованов, устройство отмосток, прокладка водонесущих коммуникаций с исключением возможности утечки из них воды и обеспечением свободного их осмотра, ремонта, отвода аварийных вод. Компоновка генеральных планов застройки должна предусматривать максимальное сохранение естественного стока поверхностных вод.

Многолетняя эксплуатация городских территорий показала, что водозащитные мероприятия не могут считаться достаточно надежными, т.к. они не исключают замачивание грунтов оснований, особенно при длительной эксплуатации зданий. При возведении зданий и сооружений в условиях просадочных грунтов II типа нельзя рассчитывать только на одни водозащитные мероприятия. Сложность и разнообразие грунтовых условий в Ставропольском крае вызвали необходимость применения самых разнообразных способов подготовки слабых оснований и конструкций фундаментов зданий и сооружений. Согласно СП 22.13330.2011 Основания зданий и сооружений «устранение просадочных свойств грунтов достигается:

а) в пределах верхней зоны просадки или ее части уплотнением тяжелыми трамбовками, устройством грунтовых подушек, вытрамбовыванием котлованов, в том числе с устройством уширения из жесткого материала (бетона, щебня, песчано-гравийной смеси), химическим или термическим закреплением; б) в пределах всей просадочной толщи - глубинным уплотнением грунтовыми сваями, предварительным замачиванием грунтов основания, в том числе с глубинными взрывами, химическим или термическим закреплением» [5, п. 5.12].

Наибольшее распространение в Ставропольском крае получили методы поверхностного уплотнения тяжелыми трамбовками, уплотнение грунтов послойной укаткой и устройством экранов из уплотненных грунтовых подушек. Однако, они дают положительный эффект только для просадочных грунтов I типа или в сочетании с другими методами. Кроме того, одним из главных недостатков этих методов является трудность создания оптимальной влажности в верхнем слое и зависимость работы от погодных условий. Для укрепления оснований аварийных зданий указанные методы либо технически неосуществимы, либо не дают положительного эффекта даже при огромных финансовых затратах.

Уплотнение просадочных грунтов замачиванием, не дает полного эффекта. Недостаток воды затрудняет применение способа, а необходимость дальнейшей подсушки после замачивания и трамбование поверхностного слоя удлиняет сроки строительства до полугода и требует применения дополнительного оборудования.

Применение термического закрепления и силикатизация лессов на отдельных объектах Георгиевского и Буденновского районов не дали желаемого результата, деформации аварийных зданий не остановились, а наоборот увеличились. Неудачным примером оказалось применение инъекций из це-

ментно-песчаного раствора для усиления основание здания школы в с. Ново-заведенном Георгиевского района. После закачки 15000м³ раствора произошла дополнительная просадка фундамента до 80 см. [1].

Наибольшее распространение при строительстве на просадочных грунтах получила прорезка просадочных грунтов основания свайными фундаментами из забивных, набивных, буронабивных и других свай. Неполная прорезка просадочных грунтов свайными фундаментами допускается только на площадках с I-м типом грунтовых условий по просадочности.

С 1988 года на территории Ставропольского края стали применять метод уплотнения оснований грунтовыми и бетонными сваями, изготовленными шнековым способом. Предлагаемая технология была применена при строительстве новых и восстановлении аварийных зданий в городах Кисловодске, Железноводске, Пятигорске, Георгиевске, Зеленокумске, Буденновске, Ипатово, Светлограде, Ставрополе.

Возрастающий объем строительства, увеличение этажности и массы оборудования, развитие подземных водоводов увеличивают потенциальную возможность появления деформаций зданий и сооружений, если недооцениваются причины их появления. Неправильная планировка территории, недостаточный геотехнический анализ грунтов при изысканиях, неэффективный выбор метода искусственной подготовки слабых оснований, низкокачественные работы по устройству оснований, фундаментов и отмосток, аварийное замачивание грунтов основания во время эксплуатации зданий – основные причины, обуславливающие деформации зданий и сооружений. Все выше перечисленное накладывает особую ответственность на изыскателей, проектировщиков и строителей, на эксплуатационные службы.

С целью решения на современном научном уровне всего комплекса вопросов, связанных со строительством, реконструкцией и эксплуатацией зданий и сооружений на просадочных грунтах, необходимо:

- проводить качественное обследование, современную диагностику и мониторинг существующих объектов; совершенствовать методику инженерно-геологических исследований; разрабатывать для каждого конкретного случая комплекс эффективных конструктивно-технических мероприятий по устройству оснований и фундаментов; выполнять надлежащие профилактические мероприятия во время эксплуатации объектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галай Б.Ф., Галай Б.Б. Аварийные деформации зданий на просадочных грунтах в Ставропольском крае // Сборник науч. тр. Серия Естественнонаучная: СевКавГТУ, Ставрополь, 2000.
2. Головченко В.Т., Жуков А.А., Коломийцев В.Т. Особенности проектирования, строительства и эксплуатации зданий на просадочных грунтах Ставропольского края: Ставрополь, 1984.
3. СНиП 11-02-96 Инженерные изыскания для строительства: М., 1996.
4. СП-11-105-97 Инженерно-геологические изыскания для строительства: М., 1997.
5. СП22.13330.2011 Основания зданий и сооружений: М., 2011.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
И ИСКУССТВО
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ,
ИСКУССТВОВЕДЕНИЯ,
КУЛЬТУРОЛОГИЯ

*Абилова Батжамал Айкеновна,
кандидат педагогических наук,
доцент Международной образовательной
корпорации (КазГАСА)
г. Алматы, Республика Казахстан*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Аннотация. Статья посвящена вопросам полиязыкового образования в системе высшей школы Казахстана. Автором раскрывается законодательная основа обучения языкам, концепции многоуровневого обучения языкам, выделены основные дидактические и методические принципы обучения полиязычию.

Ключевые слова: языковая подготовка специалистов, полиязычная личность, Закона «О языках в Республике Казахстан», уровни языкового образования, принципы обучения.

Одним из современных принципов государственной политики в сфере образования является интеграция системы высшего профессионального образования Республики Казахстан в мировую систему высшей школы. Интеграция в мировое образовательное пространство неразрывно связана с повышением качества учебного процесса и с выходом на передовые позиции ведущих университетов мира. Интеграционным средством служит не только внедрение инновационной модели образовательной системы по стандартам западного образца (например, кредитная система обучения, дуальная система обучения), но на первый план выходит языковая подготовка специалистов, способных участвовать в глобализационных процессах.

Почему это так важно? Прежде всего потому, что язык – поведение индивида, в профессиональной сфере – инструмент управления контактной ситуацией, часть связи, бизнес-контакта.

В Казахстане поставлены новые цели и задачи языкового образования – воспитание полиязычной личности для обеспечения конкурентоспособности и мобильности в интернациональном мире. Принятый на государственном уровне культурный проект «Триединство языков» предполагает обучение и развитие трех языков: казахского языка как государственного языка, русского языка как языка межнационального общения и иностранного языка (чаще всего это английский язык как тренд современной жизни). Данная стратегия языкового образования исходит из принятого в стране Закона «О языках в Республике Казахстан», где определены статусы языков и сферы их употребления. Приведем некоторые из них:

Статья 7.

- В Республике Казахстан государственным является казахский язык.

В государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским официально употребляется русский язык. (Конституция Республики Казахстан)

Статья 16. Язык в сфере образования

• Республика Казахстан обеспечивает получение среднего, среднего специального и высшего образования на государственном, русском, а при необходимости и возможности, и на других языках. Как в государственных, так и в негосударственных учебных заведениях, государственный язык и русский язык являются обязательными учебными предметами и входят в перечень дисциплин, включаемых в документ об образовании [1].

Закон «О языках» в любой многонациональной стране является инструментом управления языковым разнообразием, инструментом осуществления языкового права любого народа, инструментом размежевания на макро- и микроуровнях и интеграции [2].

Языковое образование призвано преодолеть положение, когда языковое многообразие препятствует общению, многообразие языков должно превратиться в инструмент взаимообогащения и понимания, повышения свободы передвижения населения. Казахстанская лингводидактика сохранила лучшие традиции прошлого в теории и практике обучения языкам, стремясь также обеспечить обучающихся международными квалификационными качествами, развития их лингвистической и коммуникативной компетенции. В контексте построения новой модели языкового образования были разработаны национальные рамки владения языками на основе системно-уровневого подхода. Базовыми положениями единства всех уровней языкового образования в казахстанской модели служат программа и стандарты «Общеввропейских компетенций уровней владения иностранным языком», унифицирующие требования к уровню обученности языкам для всех стран Европы [3].

Выделены 6 уровней обученности языка с соответствующими образовательными программами и буквенными обозначениями от А1 до С2. Вузовское языковое образование для неязыковых специальностей начинается с В2 и полный курс LSP (профессиональная программа), (бакалавриат) и С1 и С2 – для магистратуры.

Русский язык в системе национального высшего образования относится к дисциплинам общеобязательного цикла и является одним из доминирующих в формировании коммуникативной компетенции будущего специалиста технического профиля. Согласно Дублинским дескрипторам коммуникативная компетенция является одной из составляющих результатов обучения на каждом из циклов:

- короткий цикл: сообщать свое понимание, умения и способы деятельности коллегам, руководству и потребителям;

- первый цикл: формулировать аргументы и решать проблемы в изучаемой области; сообщать информацию, идеи, проблемы и решения, как специалистам, так и неспециалистам;

- второй цикл: четко и ясно сообщать свои выводы и знания и их обоснование специалистам и неспециалистам;

- третий цикл: сообщать свои знания и достижения коллегам, научному сообществу и широкой общественности.

Модель уровневого обучения полиязычию строится на дидактических и собственно-методических принципах, получивших новую интерпретацию в изменившейся языковой ситуаций. Эти принципы соответствуют основным трендам современного образования во всем мире и раскрывают основные положения новой технологий обучения языкам в Казахстане, тем не менее сохранившей лучшие приемы традиционной методики.

1. Принцип личностной ориентации процесса обучения, создание условий индивидуализации и высокой мотивации обучаемого. Это выражается как в содержании образования, формах его организации, так и в обеспечении вариативности.

2. Принцип коммуникативности и профессиональной ориентированности, что предполагает использование языка в профессиональных целях.

3. Принцип межкультурного взаимодействия, обеспечивающий такой важный компонент языкового образования, как национально-культурное, межкультурное взаимодействие обучающихся с носителями изучаемого языка.

4. С предыдущим принципом тесно связан когнитивно-деятельностный принцип организации процесса обучения неродному языку, который строится как процесс интеллектуального развития обучающегося в условиях усвоения систематического научного содержания. Этот принцип предполагает активную, конструктивную, самостоятельную деятельность обучаемого.

5. Принцип рефлексивной саморегуляции предполагает обобщение и переосмысление информации, избрание критического мышления как главного инструмента в образовательной технологий. Как считает А. Шаров, данный принцип в образовании, обучении и учении важен для человека для достижения своей идентичности, которая невозможна без сравнения цели и результатов деятельности [4].

6. Принцип непрерывности и преемственности в обучении языку. Непрерывность обучения обеспечивается доступностью образовательной деятельности обучаемого и созданием определенных условий для формирования самообразовательной компетенции личности. Во многих вузах Казахстана введены непрерывное образование на неродном (инсотранном) языке специальных дисциплин, привлечены носители языка для чтения лекций.

7. Принцип обеспечения международно-стандартного уровня обученности реализуется через адекватные целям содержание и технологии, а также объективные международно-стандартные способы оценивания [3].

Таким образом, приоритеты в современном языковом образовании предопределены условиями и факторами сегодняшней социально-политической, межкультурной жизни казахстанского общества и мировыми глобализационными процессами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон Республики Казахстан от 11 июля 1997 года № 151-І «О языках в Республике Казахстан» // online.zakon.kz
2. Vít Dovalil. «Language law and language rights» // *Current Issues in Language Planning. Volume 16, Issue 4, 2015.*
3. «Концепция развития иноязычного образования РК». – Алматы: Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, 2006.
4. Шаров А. Высшее образование в России. – 2008. – С. 110-114.

Беликова Наталия Петровна,

*учитель иностранного языка,
МБОУ гимназия №1 г Липецка*

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются способы и методы проектирования урока иностранного языка в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов.

Ключевые слова: проектирование урока, цели, задачи, содержание, методика.

Что такое урок, знает каждый. Школьные годы – это тысячи уроков – веселых, занимательных, напряженных, познавательных. Этот ряд каждый из нас может дополнить своими эпитетами.

Что же такое современный урок? Каковы особенности современного урока?

1) Современный урок – это личностно-ориентированный урок.

Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что целью является не предметный, а личностный результат. Важна, прежде всего, личность самого ребенка и происходящие с ней в процессе обучения изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения в школе.

2). Современный урок – это деятельностный урок. Методологической основой стандарта является системно-деятельностный подход, цель которого заключается в развитии личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности.

3). Современный урок – это компетентностный урок, то есть в центре внимания будут уже не знания ученика, а его способность применять эти знания на практике (его компетентность).

Как же построить урок, чтобы реализовать требования ФГОС.

Начиная проектировать, вспомним основные составляющие урока.

- Цели и задачи – зачем учить?
- Содержание – чему учить?
- Методика – как учить?

Замысел урока отражается, прежде всего, в его целях. Какова ведущая цель урока, которая определяет всю его логику?

В соответствии со стандартом - ведущая цель: развитие личности.

При этом цели урока, проектируемые учителем, должны соотноситься с ведущей целью и быть таковы, как будто ученик:

- сам себе их поставил
- они понятны ему и достижимы

С учётом поставленных целей учитель отбирает содержание урока. Особенностью содержания современного урока является не только ответ на вопрос, что ученик должен знать (запомнить, воспроизвести), но и формирование универсальных учебных действий. При этом необходимо определить:

- что учитель расскажет сам;
- что ученики изучат самостоятельно;
- какие вопросы поставит учитель;
- какие задания предложит;
- как будет контролировать процесс усвоения

Следующий этап проектирования – это обоснованный выбор оптимального сочетания методов обучения.

Существует следующая их классификация:

- по виду передачи и восприятия учебной информации;
- по степени педагогического управления деятельностью учащихся со стороны учителя;
- по основным дидактическим задачам, реализуемым на этапе урока;
- по логике изложения и усвоения учебного материала;
- по характеру учебно-познавательной деятельности.

Давайте сравним. Если раньше главным было восприятие новой информации через наблюдение и слушание, то с введением новых стандартов – через построение гипотез относительно способа разрешения проблемных ситуаций. С этой точки зрения предмет иностранный язык находится в сложном положении. Как ученики могут сформулировать цель, построить гипотезу или выбрать материал для изучения грамматической темы, если они просто не знают язык? Также довольно сложно использовать групповые и индивидуальные формы работы при изучении грамматических тем. Иностранный язык таков, что самостоятельно его не изучишь. Учитель не может просто постоять в сторонке и посмотреть, как учащиеся ищут решение коммуникативной задачи.

Для достижения современных целей образования, воспитания и развития школьников применяются новые методы обучения: например, проблемно-поисковый (продуктивный метод обучения). Изучение материала проводится не на основе монолога учителя, а на основе эвристической беседы, дискуссии, диспута, диалога, исследования. Эти способы изучения материала действительно эффективны, потому что учащиеся имеют довольно развитое чувство языка и догадываются какие именно знания и языковые средства нужны для решения коммуникативной задачи. Но беседа ведет к увеличению количества русского языка на уроке языка иностранного. Да, она развивает логическое мышление, но отнимает время у иностранного языка.

Важна также форма проведения урока.

Необходимо сочетание общеклассных форм работы с групповыми и индивидуальными, стремление к организации учебного труда как коллективной деятельности.

Учитель сегодня свободен в выборе структуры урока, лишь бы она способствовала высокой результативности обучения, воспитания, развития и не мешала творческой работе педагога. Структура урока изменяется и в результате использования на уроках новых технологий обучения:

технология личностно-ориентированного обучения

- дифференцированное обучение
- технология проектной деятельности
- развитие критического мышления
- игровые технологии
- икт
- здоровьесберегающие технологии

Следующий этап при проектировании урока - отбор средств обучения: дидактические материалы, демонстрационные материалы, УМК, компьютерная техника с программным обеспечением, мультимедийные ресурсы, образовательные ресурсы сети ИНТЕРНЕТ, учебный кабинет как средство обучения.

Обоснованное, целесообразное, рациональное и комплексное использование тех или иных средств обучения экономит силы учителя и учеников, экономит время урока, улучшает восприятие учебного материала и позволяет осуществить контроль за тем, что усвоено, а что нет.

Важный этап – рефлексия деятельности. Учитель развивает в учениках умение оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений. Способность к рефлексии – важнейшее качество, определяющее социальную роль ребенка как ученика, школьника, направленное на саморазвитие. Учитель ставит вопросы:

Какую задачу ставили? Удалось решить поставленную задачу? Каким способом? Какие получили результаты? Что нужно сделать ещё? Где можно применить новые знания?

Современный урок требует, по возможности, дифференциации домашних заданий (по характеру, содержанию, объёму) для разных групп учащихся;

с целью развития творчества одних, закрепления пройденного материала другими.

Итак, грамотный, технологичный, профессиональный, современный урок спроектирован.

Однако урок – это ещё и отношения между людьми.

Поэтому, мы должны продумать, как поддержать психологический комфорт и атмосферу взаимодействия. Если раньше учитель был носителем информации, хранителем норм и традиций, контролером, а ученик - объектом деятельности учителя, то с введением стандарта *функция учителя: организатор и консультант, а ученик проявляет активность, стремление к самосовершенствованию и интерес к деятельности.*

Исключительную важность имеет также настрой преподавателя на качественное проведение урока. От того, как педагог настроится на данный урок, как он сумеет «войти в форму», насколько четко продумает свое педагогическое поведение, во многом зависит эффективность проектируемого урока.

Современный урок – это, прежде всего, современный учитель.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12 2012 г., № 273-ФЗ) [rg.ru ›2012/12/30/obrazovanie-dok.html](http://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html)
2. Анализ современного урока. – М., 2001.
3. Гузеев, В.В. Проектирование и анализ урока // *Директор школы.* – 2005. – № 7.
4. Ковгородова, А. Режиссура школьного урока // *Директор школы.* – *Директор школы.* – 2005. – № 2. – С. 49-51.

Боброва Анна Александровна,

к.ф.н., доцент,

НГЛУ им. Н.А. Добролюбова,

г. Нижний Новгород

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ АРХЕТИПОВ МУЖЕСТВЕННОСТИ И ЖЕНСТВЕННОСТИ В МУЛЬТИПЛИКАЦИИ УОЛТА ДИСНЕЯ

Аннотация. Быть мужчиной или женщиной в социальном смысле – значит подчинять своё поведение нормативным требованиям и социальным ожиданиям относительно мужских и женских ролей в социуме. Каждому из полов обществом приписывается набор соответствующих качеств, играющих важную роль в создании прототипа мужского и женского в общественном и индивидуальном сознании. Речь идёт о комплексе архетипических признаков, объединённых терминами «мужественность» и «женственность».

Ключевые слова: конструирование гендера, кинотекст, архетип, мужественность, женственность.

Каждая культура четко дифференцирует поведение человека в зависимости от пола, предписывая ему определенные социальные роли и манеру пове-

дения. В этом смысле быть мужчиной или женщиной – это значит следовать определенным социальным ожиданиям, предъявляемым обществом к человеку на основании «правил пола». Конструирование гендерных различий протекает через определенную систему социализации, разделение труда между женщинами и мужчинами и принятые в обществе культурные нормы, роли и стереотипы. При этом гендерные роли и нормы не имеют универсального содержания и значительно различаются в разных обществах.

Впервые термин архетип (от греч. *arche* – начало + *typos* – образ) был введён в научный обиход швейцарским психоаналитиком К.Г. Юнгом, для которого архетип – это психическая структура коллективного бессознательного, ассоциированная с инстинктами, присущая каждому и диктующая необходимость личностного развития. В своей теории Юнг говорит об информации, которая сохраняется в некотором пространстве человеческой психики и представляет собой определенные паттерны, которые отражаются в реальной жизни в виде определенного мировосприятия, поведения и соответствующего ему жизненного сценария. Таким образом, архетипы рассматриваются им как «базисные структурные образования человеческой психики», т.е. не сами образы, а схемы образов, их психологические предпосылки, их возможность.

Выделение мужских и женских архетипов в материале исследования, описанного в данной статье проводилось путём фреймирования эмоциональных, характерологических и других параметров личности мультипликационных персонажей и соотнесения их с вербальным репрезентантом в форме культурно маркированного, узнаваемого слова или словосочетания. При этом один и тот же персонаж может воплощать два и более архетипа (защитник и возлюбленный и т.д.). Материал исследования составили 19 мультипликационных фильмов компании “Walt Disney Studios”. (Вос)производство гендерных смыслов анализировалось в двух временных срезах: (1) мультфильмы, созданные в промежуток 1939 – 1985 гг., и (2) мультфильмы, выпущенные кинокомпанией после 1985 года. За основу авторской классификации принята женская представленность (качественная и количественная) в кинотекстах, а именно: резкое возрастание значимости женских персонажей в сюжетной линии фильмов, чёткая смена мотивов и линии женского поведения, пробуждение бунтарской природы героинь, отмеченное в фильмах, снятых после 1985 г. в процессе изучения отобранного материала в хронологическом порядке.

В материале исследования первого периода наиболее очевидно просматриваются следующие архетипы мужественности: «герой», «защитник», «возлюбленный», «добытчик» и «юный воин, мечтающий о подвигах». Реже прослеживается архетип «алчный властитель», т.е. мужчине скорее свойственна роль положительного героя, заступника и смельчака, чем негативно представленного персонажа. Среди женских же ролей злые мачехи или колдуньи встречаются с завидным постоянством. К иным архетипам женственности в

мультфильмах Диснея относятся архетипы «добрая красавица», «возлюбленная», «мать», «добрая фея». Наиболее широко представлены архетипы «возлюбленная» и «добрая красавица», которые чаще всего являются смежными для героинь рассмотренных мультфильмов и не встречаются отдельно друг от друга. Практически всегда у героини есть «он», и вокруг взаимоотношений с «ним», как правило, и строится сюжет.

В кинотексте первого периода наблюдается явное неравенство (выраженное как количественно, так и качественно) в конструировании категорий мужественности и женственности. Это отражает общую тенденцию патриархальной культуры оценивать мужчину выше, чем женщину. В материале исследования женщина стабильно представлена как продолжение мужчины, и, даже если главным действующим лицом мультипликационного фильма является именно женщина, она находится в поиске своей любви и обретает счастье лишь в лице своего возлюбленного.

Такая несвобода женского образа от мужского является исключительно односторонней. В исследуемом материале данного периода встречаются мультфильмы, главными героями которых являются мальчики или подростки, а не взрослые мужчины («The Sword in the Stone»), и в сюжетах таких мультфильмов женские персонажи представлены лишь негативными образами (колдунья-злодейка Мадам Мим). И дело в данном случае не только в возрасте действующего персонажа, доказательством чего служит мультфильм “The Jungle Book”, чей герой по возрасту примерно равен мальчику Артуру из фильма “The Sword in the Stone”, однако в финале он всё же находит девочку, на которую готов променять жизнь в джунглях со своими друзьями. Данный пример позволяет прийти к выводу, что в отличие от женщины, мужское счастье может заключаться не только в любви, но и в долгожданном определении своего места в жизни, как это случилось с Артуром.

В целом архетип юного воина, мечтающего о приключениях, подвигах и героизме, является довольно распространённым в произведениях Диснея. Мальчики с самого детства обладают такими идеальными стереотипно мужскими чертами характера, как храбрость, решительность, непоколебимость и героическая мужественность.

Подобные качества проявляет маленький Маугли при встрече с грозой джунглей – Шерханом (“The Jungle Book”, 1967):

- *Run? Why should I run?*
- *Why should you run (удивлённо)? Could it be possible that you don't know who I am?*
- *I know you, all right. You are Shere Khan.*
- *Precisely. Then you should also know that everyone runs from Shere Khan.*
- *You don't scare me. I won't run from anyone.*
- *Ah. You have spirit for one so small.*

Ещё одним наглядным примером выделенного архетипа является отрывок из мультфильма “Robin Hood” (1973), где крольчонок Скиппи изображает героя своего народа Робина Гуда (notorious Robin Hood), а Леди Мэриан и её верная служанка Леди Клак с удовольствием подыгрывают ему.

Maid Marian: “*Oh, he’s [Robin Hood] probably forgotten all about me*”

Skippy: “*Oh, not Robin Hood. I bet he’ll storm the castle gates, fight the guards, rescue ya and drag ya out to Sherwood Forest.*”

Lady Kluck: “*Oh, just a moment there, young man! You’ve forgotten Prince John.*”

Skippy: “*That Prince John don’t scare me, nuh.*” (сражается с Леди Клак)

Maid Marian: “*Oh, save me, my hero, save me!*”

В данном отрывке также ярко представлен архетип доброй красавицы, который традиционно объединён с архетипом возлюбленной. Роль женщины в большинстве мужских сражений, согласно иллюстрациям диснеевских мультфильмов, всегда сводится лишь к пассивному наблюдению и надежде на своё спасение возлюбленным.

Женщине первого периода вообще несвойственны активность и самостоятельность. В контексте исследованных кинотекстов положительно оцениваются лишь такие женские качества как внешняя привлекательность, молодость, хозяйственность, материнство. При этом кинотипаж матери отличается от остальных женских архетипов. Героиня-мать в материале исследования первого выделенного периода – это единственный женский персонаж, которому свойственны такие качества как мужественность, отвага и самопожертвование (во имя спасения ребёнка).

Так, гуляя со своим сыном по территории болот в поисках свежей весенней травы, пробившейся сквозь снег (“Bambi”, 1942), мать-олениха чувствует присутствие человека и исходящую от него опасность.

– *Bambi. Quick! The thicket! Faster! Faster, Bambi! Don’t look back! Keep running! Keep running!*

Пропустив оленёнка вперёд и дав ему возможность первому скрыться в чаще леса, мать сама задерживается в поле зрения охотников, и выстрел застаёт её на открытой местности. Путём спасения своего чада, олениха падает жертвой человека.

Вербально речь матери в данном примере выражена скорее «мужским» образом. Краткость, лаконичность, строгость высказываний, а также выражение побуждения в форме приказов свойственны в первую очередь мужчине. Таким образом, становится очевидным, что в подобной ситуации опасности мать заменяет ребёнку мужественного отца, ей становятся свойственны такие традиционно «мужские» качества, как смелость, отвага – всё то, что характерно для мужского архетипа «защитник».

Сама по себе роль матери преподносится в мультипликации как своего рода святыня, а материнский инстинкт, присущий каждой женщине, даже не

ставится под сомнение: *“Oh, I knew there’d be no problem with the mother thanks to the maternal instinct, but...I wasn’t so sure about Rama, the father.”* (“The Jungle Book”, 1967).

Приведённый выше пример, описывающий момент, когда Багира подкидывает человеческого детёныша с семьёю волков, доказывает, что любая мать питает материнские чувства не только к своему чаду, но и к чужому, осознавая, что в первую очередь он всё-таки является ребёнком, и только во вторую – принадлежностью другому биологическому виду. Для отцов же приоритеты расставлены в обратном порядке.

В том же мультфильме изображается патруль джунглей (стадо слонов) под командованием Полковника Хати (Colonel Hathy), который учится военному искусству: они изо дня в день маршируют до изнеможения, не осмеливаясь оспаривать приказы Полковника. Когда Маугли потерялся один в джунглях, пантера Багира спешит сообщить об этом лесному патрулю, прося о помощи, на что Хати холодно отвечает: *“Oh, absolutely impossible. We’re on a cross-county march.”* Однако выслушав проблему Багиры, жена Полковника (Winifred) вышла из строя и, грозно ворча, устремилась к мужу-командиру:

– *This has gone far enough. Far enough. – Обращаясь к мужу: – Now just a minute, you pompous old windbag!*

– *Winifred! What are you doing out of ranks?*

– *Never mind. How would you like to have our boy lost and alone in the jungle?*

– *Our son? W-well...But, Winifred old girl, that’s an entirely different matter.*

– *Huh?*

– *Different. Entirely.*

– *That little boy is no different than our own son. Now you help find him, or I’m taking over command.*

В материале исследования не отмечено ни одного эпизода, где бы у героини-матери обнаруживались некие отрицательные качества. Выявленная закономерность, безусловно, не случайна. Как отмечает К.Г. Юнг, с архетипом «мать» ассоциируются «такие качества, как забота и сочувствие; магическая власть женщины; мудрость и духовное возвышение, превосходящее пределы разума: любой полезный инстинкт или порыв; всё, что отличается добротой, заботливостью или поддержкой и способствует росту и плодородию» [4, с. 216]. Материнство также является вершиной самореализации и счастья для женщины, что в английском языке отражено устойчивым словосочетанием *happy motherhood*.

Многие архетипы, характерные для кинотекстов первого рассматриваемого периода, сохраняются и в мультипликации конца XX – начала XXI века. Из «традиционных» архетипов наиболее стабильным, не претерпевшим значительных изменений является архетип «мать». К этому архетипу восходят женские образы в мультфильмах обоих выделенных периодов, т.е. материн-

ство продолжает оставаться доминантной идентичностью женщины. Мать нового периода по-прежнему нежна, преданна, но самоотверженна и готова к самопожертвованию (“Finding Nemo”, 2003), она способна идти наперекор воле мужа ради счастья своего чада (“Tarzan”, 1999).

Героизм и мужественность матери наглядно изображены в одном из первых эпизодов того же мультфильма, когда горилла Кала, потерявшая своего собственного ребёнка, обнаружила маленького Тарзана в человеческом жилище и принесла его в своё племя.

- *Kerchak, I saved **him** from Sabor.*
- *Kala, **it** won't replace the one we lost.*
- *I know that. But...**he** needs me.*
- *But, Kala! Look at **it**! **It's** not our kind. No, you have to take **it** back.*
- *Take **him** back? But **he** 'll die!*
- *If the jungle wants him...*
- *I want him! (категорично)*
- *Kala, I cannot let you put our family in danger.*
- *Does he look dangerous to you?*
- *(рычит)... Was **it** alone?*
- *Yes. Sabor killed **his** family.*
- *Are you sure?*
- *Yes, there are no others.*
- *Then you may keep him.*
- *Kerchak, I know, he'' be a good son.*
- *I said he could stay. That doesn't make him my son.*

Данный диалог в очередной раз доказывает открытость, доброту, искренность и бескрайнюю любовь сердца матери. Материнский инстинкт, как и прежде, способен преодолеть любой запрет или иное препятствие, в то время как отец противится принимать ребёнка, ссылаясь на его принадлежность другому роду.

На вербальном уровне интерес в рассматриваемом фрагменте представляет употребление мужчиной и женщиной разных личных местоимений. Мать, которая в любом маленьком существе умеет разглядеть именно ребёнка, говорит о нём как о своём сыне (**he**), а Керчак отождествляет его с чем-то чужеродным, не смея причислять его к знакомым ему созданиям мужского пола, о которых обычно говорят “**he**”.

К разряду новых во втором периоде можно отнести архетип «женщина-мастер» (a tinker), «женщина-воин» (a warrior), а также «женщина-начальник» (a Councilwoman, Queen Clarion), который был представлен ещё в самом начале первого рассматриваемого периода (“Snow White and the Seven Dwarfs”, 1937), однако, лишь фрагментарно и непоследовательно.

Новые архетипы с одной стороны, обладают характеристиками (вербальными и невербальными), которые отличают их от традиционных типов жен-

ственности, а с другой стороны, демонстрируют «привычные» женские качества. Весьма показателен, с данной точки зрения, мультфильм “Tinker Bell” (2008). Главная героиня, юная фея Динь-Динь, представляет собой собирательный образ феи-мастерицы, которая, с присущей ей женственностью, выполняет ручную, стереотипно «мужскую» работу. Девушка кокетливо реагирует на комплимент, сделанный её коллегами: пожимает плечиками, склоняет голову, мило и застенчиво улыбается, и наивно хлопает ресницами; во время работы Динь-Динь сдувает чёлку с глаз и исподлобья поглядывает, насколько аккуратно она лежит; из платья с широкими полами и длинными рукавами она делает короткое и открытое, что свойственно модницам и кокеткам; однако широкий спектр женственной жестикуляции, мимики и просодики противопоставляется довольно грубым вербальным рядом (“*Being a tinker stinks*”, “*I don’t wanna be just a stupid tinker!*”, “*If you could take flight for a few measly seconds...*”, и т.д.).

На лексическом уровне значимо также обильное употребление единиц «женского языка» выделенное Робин Лакофф ещё в дофеминистской эпохе: слова и фразы диффузной семантики, смягчающие категоричность её утверждений (“*It’s kind of a work in progress*”); косвенно выраженное побуждение с помощью наклонений и вводных слов (“*If you could teach me your talents, any of them, maybe I could show the Queen I can work with nature, too*”), аффективные прилагательные (“*It’s incredible!*”), специализированный «женский» словарь (“*Being a tinker is really swell...*”).

Ещё один пример, наглядно демонстрирующий двойственность женской природы нового типа – это мультфильм “Mulan” (1998), где героиня, пожалев больного отца, отправляется вместо него на войну. В связи с тем, что в Китае в изображённый период времени доминируют устойчивые патриархальные традиции, женщина не имеет права служить в армии, поэтому Мулан вынуждена изображать из себя мужчину. Экранное превращение молодой девушки на выданье в грубого военного реализуется посредством комплекса лингвистических (просодия, лексика, грамматика) и паралингвистических (внешний облик, жесты, мимика, боевые приёмы, ловкое обращение с оружием) средств: прежде у героини были красивые длинные волосы, теперь – она обрела их мечом до коротких и завязала в пучок на затылке; раньше она носила длинное женственное кимоно (в том числе, розовое) и яркие аксессуары, теперь стала носить мужскую военную форму; раньше была слаба и хрупка, теперь свободно выполняет задания военной подготовки наравне с мужчинами. Параллельно со сменой внешности идёт и вербальное огрубление, а также усвоение типично «мужских» неэтичных привычек (здороваться ударом по плечу собеседника, сплёвывать и т.п.).

С языковой точки зрения, «сильная» позиция героини акцентируется властным тоном и резким тембром голоса, рубленным ритмом речи и обилием

глаголов в повелительном наклонении (“*Shang, go! Chien-Po, get the Emperor!*”).

Что касается мужских архетипов, то в фильмах феминистского и пост-феминистского периода некоторые из них исчезают либо становятся гендерно нейтральными. Вместе с тем появляются новые мужские архетипы, например, «отец» – мужчина, смыслом жизни которого становится его сын. В мультипликационном фильме “*Finding Nemo*” (2003) отец-одиночка (рыбка-клоун), который потерял свою жену и весь помёт икры, кроме одной икринки, примеряет на себя роль матери вместе со всеми присущими ей характеристиками. Он становится заботливым, любящим и нежным папой для единственного сына, чрезмерно опекая его и слишком беспокоясь за его здоровье. В самом начале мультфильма, когда Немо (сын) застрял головой в трубчатой водоросли, имеет место следующий диалог:

– *Nemo! Nemo, don't move. You'll never get out of there yourself. I'll do it.*

Unh! (вытаскивает сына) *You feel the break?*

– *No.*

– *Sometimes you can't tell 'cause fluid rushes to the area. Now any rushing fluids?*

– *No.*

– *Are you woozy?*

– *No.*

– *How many stripes do I have?*

– *I'm fine!*

– (настойчиво, строго) *Answer the stripe question!*

– *Three.*

– *No! see? Something's wrong with you! I have one, two, three... That's all I have? Oh, you're OK!*

На вербальном уровне можно даже отметить обильное количество элементов «женского языка»: эмфатические конструкции и слова диффузной семантики (“*I actually **do** know one [joke] that's **pretty** good*”), разделительные вопросы (“*You didn't think you'd get the whole ocean, **did** you?*”, “*So you **do** like it, **do** you?*”), косвенные побудительные конструкции (“*I would feel better if you'd play on the sponge beds*”) и т.д.

В остальном же Марлин (отец) не отличается от типичного мужчины патриархального образца: он смел и отважен в своём путешествии, он решительно отдаёт команды, используя для этого прямое побуждение (“*Coral, get inside the house. No, Coral, don't. Just get inside – you, right now!*”), однако вся его строгость и решимость в общении с любимым сыном сменяются нежностью и теплотой любящей матери.

В этом смешении традиционных знаков мужского и женского, размывании жёстких границ заключается одна из особенностей нового гендерного порядка, воспроизводимого в кинотексте второго периода.

Таким образом, вербальное и невербальное поведение персонажей мультфильмов первого рассматриваемого периода соответствует стереотипным признакам мужественности и женственности, на основе чего удаётся вы-

делить такие основные архетипы женственности, как «возлюбленная», «добрая красавица», «мать», «злая колдунья», и мужественности - «возлюбленный», «защитник», «герой». Исследование же кинотекстов второго периода продемонстрировало смещение смысловых акцентов в пользу большей сбалансированности в изображении феминности и маскулинности. В мультфильмах конструируются самые разные типы женственности и мужественности, что сопровождается выявлением новых, нехарактерных патриархальному мировоззрению архетипов: «женщина-мастер», «женщина-герой», «мужчина-отец».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодрова, А.А. Конструирование гендера в кинотексте (на материале американского варианта английского языка)[Текст]: Дис. ... канд. филол. наук. / А.А. Бодрова. – Нижний Новгород, 2009. – 158 с.
2. Дуняшева, Л.Г. Отражение гендерных стереотипов в песенном дискурсе диснеевских мультфильмов / Л.Г. Дуняшева // Вестник НГЛУ. Вып. 11 (Язык и культура). – Нижний Новгород, 2010. – С. 54-63.
3. Таннен, Д. “Ты меня не понимаешь!” Почему женщины и мужчины не понимают друг друга. [Текст] – Перевод с англ. / Д. Таннен. – М.: Изд-во «Вече», 1996. – 432 с.
4. Юнг, К. Архетип и символ. [Текст] / К. Юнг. – М., 1991. – 297 с.

**Васильева Эльвира Алексеевна,
Крикова Людмила Петровна,**

преподаватели английского языка,

Чебоксарский механико-технологический техникум

Минобразования Чувашии,

г. Чебоксары, Чувашская Республика

СЕРВИСЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ВИДЕОУРОКОВ

Аннотация. Статья содержит информацию о бесплатных сервисах MoveNote и Presentation Tube для создания видеоуроков. Она включает в себя ссылки на четыре видеоурока по дисциплине «Иностранный язык», созданные с помощью сервиса Presentation Tube: «Components of the Automobile», «Advertising Techniques».

Ключевые слова: дистанционное обучение, видеоурок, видеолекция, электронное приложение, сервисы, MoveNote, Presentation Tube, интерактивная презентация.

В связи с развитием мультимедийных технологий и увеличением объема информации, подлежащей изучению, становятся все более актуальными новые способы изложения теоретического материала. Одним из таких способов является видеоурок или видеолекция, записанная преподавателем. Несомненным достоинством такого способа изложения материала является возможность обучающегося прослушать урок в любое удобное время, повторно обратиться к наиболее трудным местам.

Видеоуроки получили большое распространение в настоящее время как одна из форм дистанционного обучения. Их можно использовать во всех учебных заведениях, а также при обучении детей с ограниченными возмож-

ностями. Они могут быть встроены в учебный курс, на страницы сайта или блога. Обычно видеоуроки могут включать в себя презентацию видео, трансляцию теоретического и практического материала с использованием электронного приложения.

В настоящее время существует множество сервисов для создания видео уроков. Ознакомимся с тремя из них: MoveNote, Presentation Tube.

Одним из сервисов для создания видеолекций является сервис MoveNote. **Movenote** – это web-инструмент для преподавателей и студентов. С его помощью можно добавлять видеокomentarии к презентациям и фотографиям. Он может быть использован для практических занятий, презентаций, изучения иностранных языков, в дистанционном обучении и др. Movenote легко пользоваться через Google Drive и Gmail, что делает его чрезвычайно простым для создания и совместного использования презентаций. Можно добавить документы с диска, других облачных платформ или с компьютера. Записи, сделанные на сервисе, могут быть просмотрены на любом устройстве, которое поддерживает видео. Для начала работы необходимо зарегистрироваться.

Преимущества: бесплатность, интеграция с Google, поддержка PowerPoint, разных видов изображений; удобные простые настройки, простота видеозаписи (нужно – остановил запись, опять включил), можно редактировать порядок слайдов; готовый ролик можно скачать, как целым файлом, так и отдельно презентацию в формате PDF; работой можно поделиться в социальных сетях, получить ссылку и код для встраивания на странички сайтов и блогов.



Ссылки на работы: <https://www.movenote.com/v/sIEFvPfvX30qX>,
<https://www.movenote.com/v/6qXsbl6bg1hoA>

Недостатки: сложности с регистрацией, привязка сервису к Google+; не синхронизирует изображения (презентации) и звук; все на английском языке; невозможно использовать интерактивность в презентации; нет возможности дорабатывать видео (вставлять, вырезать, добавлять анимации).

PresentationTube – это бесплатный сервер, у которого небольшой размер – 13,5 МВ. Он помогает создавать видео презентации, инструкции, руководства для студентов. Программа обеспечивает создание реальных и интерактивных презентаций. В приложении интегрированы слайды PowerPoint и син-

хронизация видео докладчика, имеется планшет для рисования и возможность вставить ссылку на веб-страницу.

Загруженная видео презентация поддерживает прокрутку слайдов, что позволяет аудитории перейти к соответствующей части презентации и контролировать время и длительность видео.



Ссылки на работу: <http://www.youtube.com/watch?v=a0xq5YCBIOk>,
<http://www.youtube.com/watch?v=e3KZvTUh6HU>

Во всех рассмотренных сервисах преимуществом является их простота и бесплатное использование, возможность наложения звукового сопровождения на готовую презентацию.

Как сделать видеоурок привлекательными для обучающихся? Используйте больше наглядности, проще излагайте материал. Можно наложить музыкальное сопровождение, ссылки на сайты или видео сделают видео лекции более привлекательными.

Данные сервисы можно рекомендовать не только преподавателям, но и студентам для создания собственных видеопрезентаций. Это повышает мотивацию к изучению предмета и развивает навыки критического мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дегтярева Е. А. Дистанционный мастер-класс "Сервисы для создания видеоуроков" [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://tea4er.ru/forum/332---->
2. Сервис Movenote - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/badanovweb2/home/movenote>
3. Баданов А. MoveNote Manual - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.google.com/presentation/d/1GxmJ_-bFpI7SCPhdDIpO32noclAlKov3ez6WZ3_PQ8M/edit#slide=id.p
4. Presentation Tube – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ogoom.com/soft/403476-programma-dlya-sozdaniya-prezentaciy-presentationtube-1.9.1.html>

Ермина Екатерина Валерьевна,

*учитель иностранного языка,
МБОУ гимназия №1 г. Липецка*

РЕФЛЕКСИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются способы и методы проведения рефлексии на уроке иностранного.

Ключевые слова: проектирование урока, цели, задачи, содержание, методика.

К современному уроку в начальной школе предъявляется множество требований. Во главе этого списка – сохранение физического и психического здоровья учащихся. Это необходимость дозировать учебную нагрузку, пресекать усталость органов чувств ребёнка и его интеллектуальное истощение. Именно поэтому слово «рефлексия» давно перестало быть новшеством. Впрочем, сегодня рефлексия направлена на достижение различных целей: не только на эмоциональную сферу, настроение ребёнка, но и на учебную деятельность, процесс и содержание. Особенностью новых государственных стандартов образования является их ориентация на универсальные учебные действия, одними из которых являются универсальные рефлексивные умения. Обучающиеся овладевают ключевыми компетентностями, составляющими основу умения учиться. Важное требование – формировать умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха. Концептуальной идеей построения технологии обучения по федеральным стандартам второго поколения в системе непрерывного образования явилась идея включения ученика в активную познавательную деятельность. Ещё Сократ говорил о том, что научить человека играть на флейте можно только в том случае, когда он сам будет на ней играть.

В соответствии с ФГОС основного общего образования, метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать умение оценивать правильность выполнения учебной задачи.¹ Анализ обучения иностранному языку в средней школе позволяет говорить, что еще рано делать вывод о том, что рефлексивные виды деятельности активно применяются учителем и учащимися на уроке ИЯ. Вместо этого применяется закрепление или обобщение полученных знаний. Тогда как известно, что тот, кто повторяет – не учится. Освоение происходит, когда включается направляемая рефлексия.² Рефлексивный подход помогает учащимся вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности – ее смысл, типы, способы,

¹ Стандарты второго поколения. Федеральный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011.

² Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993.

проблемы, пути их решения, полученные результаты, а затем поставить цель для дальнейшей работы.

Рефлексия это:

– В переводе с латинского – «обращение назад».

– *Словарь иностранных слов определяет рефлексию как размышление о своем внутреннем состоянии, самопознание.*

– *Толковый словарь русского языка трактует рефлексию как самоанализ (по Ожегову) или как склонность к анализу своих переживаний, размышлению о своем внутреннем состоянии (по Ефремовой).*

– *В современной же педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов.*

Исходя из целей, рефлексию классифицируют следующим образом:

1. *рефлексия настроения и эмоционального состояния;*

2. *рефлексия деятельности;*

3. *рефлексия содержания учебного материала.*

Проведение рефлексии настроения и эмоционального состояния целесообразно с целью установления эмоционального контакта с классом в начале урока и в конце занятия для закрепления его благоприятного исхода деятельности. Инструментарием педагога в таких случаях является материал, влияющий на сферу чувств: разноцветные карточки, изображения, отражающие спектр эмоций, карточки с изображением лиц, условных знаков, стихотворения, проза, картины.

Богато разнообразие цветовых методик рефлексии. Например, «Цветик – многоцветик». Дети выбирают для себя лепесток, цвет которого наиболее подходит к цвету настроения. Затем все лепестки собирают в общий цветок.

Для анализа эмоционального состояния можно предложить учащимся сделать цветовую миниатюру, отражающую их удовлетворённость уроком. Например, нарисовать в конце урока общий плакат «Мое разноцветное настроение». В своей практике я использовала «Дневник настроения». Он представляет собой таблицу со списком класса и рабочими днями текущего месяца. «Дневник» размещается в классном уголке, рядом – стаканчики с нарезанными квадратиками разных цветов и клей. В определенное учителем время дети клеивают в нужную клетку соответствующий настроению цветной квадратик. Учитель отслеживает настроение детей, проводит индивидуальные беседы, групповые тренинги. За месяц получается эффектное цветное панно. Для определения значения цвета можно применить характеристику цветов Макса Лютера.

В случае **рефлексии настроения и эмоционального состояния** младшим школьникам, предлагается рефлексивный прием «Солнышко». Инструкция: Закончи предложение: «Моё настроение похоже на...»:

- солнышко;
- солнышко с тучкой;

- тучку;
- тучку с дождиком;
- тучку с молнией.

Как вариант: На доске прикреплен круг от солнышка, детям раздаются лучики и облака. Лучики нужно прикрепить к солнышку в случае, если понравилось занятие, получил много интересной информации; тучками закрыть солнышко, если занятие неинтересное, было мало полезной информации.

Творческим является рефлексивный прием «Смайлики» – ученикам раздаются размноженные листы с упрощенным изображением человека, у которого не нарисовано лицо. Ребята сами рисуют те эмоции, что свойственны им сейчас. Они могут дополнить изображение деталями (воздушным шаром, букетом, или же тяжёлой сумкой в руке), что будет дополнять общее впечатление: Понравился ли мне урок? Остались ли у меня вопросы? Доволен ли я своей работой? Можно использовать набор готовых цветных смайликов.

Рефлексия деятельности помогает оптимизировать учебный процесс. Ученики с её помощью осмысливают свой образ работы с учебным материалом (методы, приёмы, упражнения). То есть они сами участвуют в повышении эффективности учебного процесса. Этот вид рефлексии позволяет оценить активность учеников на всех этапах урока, например, на этапе актуализации знаний или в конце урока. *Применение этого вида рефлексии в конце урока дает возможность оценить активность каждого ребенка на разных этапах урока.*

Например, прием «Лестница успеха». Ребенок сам должен оценить, на какой ступеньке он оказался в результате деятельности во время урока, т.е. оценить достигнутые результаты. Или рефлексивный прием «**Дерево успеха**», где определенным цветом листьев обозначены уровни усвоения материала, аналогичный ему прием – «**Яблоня**» – на изображении яблони необходимо прикрепить яблоки зеленого и красного цветов, в соответствии с тем понятен ли был материал на уроке и насколько продуктивным был урок для учащихся.

В случае использования рефлексивного приема «**Светофор**», ребята поднимают карточку определенного цвета, являющимся выражением их удовлетворения своей работой на уроке. Можно также использовать карточки со значками – вопрос, многоточие, восклицательный знак, три восклицательных знака, двоеточие. Нетрудно догадаться, что означают эти знаки.

Методика «**Букет**» развивает не только рефлексивные умения, но и коммуникативные УУД. На парте у каждого ребёнка три цветочка разных цветов. Учитель объясняет детям: «Голубой цветочек вы дарите самому вежливому в общении (кому хочется сказать сегодня спасибо); зелёный – самому уступчивому, покладистому; фиолетовый – самому скромному, с вашей точки зрения». Формулировки указаний меняются в зависимости от указаний учителя.

«Посмотрим, у кого сегодня получился самый большой букет. Как вы думаете, почему?»

Рефлексия в конце урока – это уже классика жанра. Учителю важно не только узнать и понять эмоциональное состояние ученика в финале учебного занятия, но и то, насколько продуктивным для него стал урок. Ребята должны оценить свою активность на уроке, полезность и интересность форм подачи знаний, увлекательность урока, коллективную работу. Оптимальный для этого вид рефлексии – **рефлексия содержания учебного материала**. Она помогает выявить такой фактор, как осознание содержания материала. В этом случае используются самые разные приёмы, основанные на слиянии имеющихся знаний с новыми, на анализе субъективного опыта. *Рефлексия содержания учебного материала используется для выявления уровня осознания содержания пройденного.* В этом случае используются самые разные приёмы. *Например, методика «Рефлексивный экран». Экран с незаконченными предложениями находится перед глазами детей. Они по желанию выбирают себе фразу и заканчивают ее самостоятельно.*

Сегодня я узнал...

Было интересно...

Было трудно...

Я выполнял задания...

Прием «Синквейн» помогает выяснить отношение к изучаемой проблеме, соединить старое знание и новое, не требует специального оборудования. В конце урока обучающимся предлагается написать синквейн на основе изученного материала. Синквейн – это пятистрочная строфа.

При разработке рефлексивной методики учителю необходимо учитывать:

- возрастные особенности учащихся и состав класса;
- особенности предмета, тему и тип урока;
- необходимость и целесообразность проведения данного типа рефлексии.

Содержание и приемы рефлексии определяет учитель на основе образовательной программы. Итоговую рефлекссию проводят в виде специального занятия в конце изучения большого раздела учебного предмета или, например, в конце триместра, учебного года, на котором ученикам предлагается ответить на такие вопросы, как: Каков мой самый большой успех за этот год? Благодаря чему я смог его добиться? В чем состоят мои трудности? Как я их преодолел? Что у меня раньше не получалось, а теперь получается? и т. д.³

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что использование приемов, позволяющих провести рефлекссию на уроке иностранного языка, может

³ Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – С-Пб.: Питер,2001.

побудить учащихся принимать на себя ответственность за свое учение, сделать обучение иностранному языку более эффективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Стандарты второго поколения. Федеральный образовательный стандарт основного общего образования.* – М.: Просвещение, 2011.
2. *Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов.* – СПб.: Питер, 2001.
3. *Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования.* – М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993.

Пономарева Ольга Николаевна,

учитель музыки,

МБОУ гимназия №1 г. Липецка

ОСНОВЫ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье идет речь о важности музыкального образования человека и его влиянии на развитие личности.

Ключевые слова: музыка, искусство, восприятие музыки, эстетическое развитие, музыкальная культура.

Музыка есть совершенно особый, ничем другим не заменимый путь познания разнообразных оттенков эмоционально-чувственных состояний человека, его переживаний, настроений, являясь одновременно и инструментом познания, осмысления и освоения прекрасного в самой действительности, красоты и глубины человеческих чувств, отношений.

Музыка глубоко и многообразно воздействует на чувства, мысли и волю людей, благотворно сказывается на их созидательном труде и опыте, участвует в формировании личности. Восприятие является таким же необходимым внутренним двигателем самого существования, исторического развития и социально-значимого влияния музыки, как и создание и исполнение. Совершенство восприятия – слушательского, композиторского, профессионального и любительского – неотъемлемый аспект дальнейшего обогащения музыкальной культуры. Воспитательные возможности музыки - древнейшего вида искусства признавали многие выдающиеся умы прошлого. Значение влияния музыки на личность отмечали античные философы: Аристотель, Пифагор, Платон. Важное значение музыки в становлении личности подчеркивают в своих исследованиях отечественные педагоги Н.А. Ветлугина, О.П. Радынова.

Музыка, как и другие виды искусства, отражает действительность. В опере и балете она характеризует поступки, отношение, переживание героев. В музыке изобразительного характера, которую можно назвать «музыкальной живописью», «рисуются» великолепные картины природы. В повседневной жизни музыка сопровождает человека, выявляет его отношение к окружающему миру, обогащает духовно, помогает трудиться, отдыхать. Сила воздействия музыки зависит от личности человека, от подготовленности его к вос-

приятно. Надо развивать восприятие музыки, как деятельность активную, подобную пению, игре на инструментах. Но это сложная работа, так как она связана с тонкими, глубокими переживаниями. Их и выявлять трудно, и наблюдать нелегко, и особенно сложно формировать. Необходимо, прежде всего, понять о чем «рассказывает» музыка. Естественно, что слушатель как бы мысленно следует за развитием музыкальных образов.

Традиционное определение музыкального восприятия включает в себя способность переживать настроение и чувства, выражаемые композитором в музыкальном произведении, и получать от этого эстетическое удовольствие.

Основной путь развития музыкального восприятия – это повышение тонкости звуковысотного слуха и его производных, а так же расширение круга знаний о музыкальных стилях, жанрах.

Развить музыкальное восприятие – это значит научить слушателя переживать чувства и настроение, выражаемые композитором при помощи игры звуков, специальным образом организованных. Это значит включить слушателя в процесс активного сотворчества и сопереживания идеям и образам, выраженным на языке невербальной коммуникации; это означает также и понимание того, при помощи каких средств художник, музыкант, композитор, исполнитель достигает данный эстетический эффект воздействия. Далеко не сразу молодой и неопытный слушатель может постичь всю глубину серьезного музыкального сочинения в полном объеме. Для этого необходимо иметь достаточный уровень развития специальных музыкальных способностей – слуха, памяти, мышления, воображения. Все они развиваются в процессе целенаправленных музыкальных занятий.

Порядок постижения музыкального произведения в процессе его восприятия:

- Выявление главного настроения;
- Определение средств музыкальной выразительности;
- Рассмотрение особенностей развития художественного образа;
- Выявление главной идеи произведения;
- Понимание позиции автора;
- Нахождение в произведении собственного личностного смысла.

Восприятие музыки при слушании ее – самый распространенный вид деятельности, доступный каждому, а не только музыкантам. Диапазон ее очень широк. Слушать можно публичные концерты с участием профессионалов, домашнее музицирование, разнообразные радио и телепередачи, посвященные вопросам музыкального искусства. Каждый слушатель руководствуется своими интересами, опираясь на свой жизненный опыт, удовлетворяя свои запросы.

Музыка, как и другое любое искусство, способна воздействовать на всестороннее развитие ребенка, побуждать к нравственно-эстетическим переживаниям, вести к преобразованию окружающего, к активному мышлению. На-

ряду с художественной литературой, театром, изобразительным искусством она выполняет воспитательную функцию.

Развитие восприятия музыки является важнейшей задачей музыкального воспитания школьников, и происходит оно в процессе всех видов музыкальной деятельности. Восприятие музыки на уроке является самостоятельным видом деятельности. Оно определяется как слушание или слушание-восприятие. Учащиеся знакомятся с музыкальными произведениями, более сложными по сравнению с теми, которые могут исполнить сами. Однако процесс слушания таких произведений не сводится лишь к знакомству с музыкой. Важно формировать у учащихся навыки и умения, необходимые для полноценного восприятия ими музыкальных произведений, развивать у них интерес и музыкальный вкус. Основой воспитания у школьников музыкального вкуса являются художественно ценные произведения и активная музыкальная деятельность, направленная на их освоение. В основе развития музыкального восприятия лежит выразительное исполнение произведения, умелое использование слова и наглядных средств, помогающих раскрыть его содержание. Содержание музыки хорошо воспринимается детьми, если привлекается художественная литература - короткий образный рассказ, сказка, стихотворение.

У ребенка в процессе восприятия музыкальных образов возникает чувство сопереживания, до которого он в своей обыденной жизни не поднимается и не сможет подняться. После завершения контакта с музыкальным произведением ребенок возвращается в зону своих эмоций, но уже в какой-то степени обогащенной. Эта особенность музыки дает возможность ребенку духовно восполнить то, что недостает ему в неизбежно ограниченном пространстве и времени жизни, компенсировать посредством воображения удовлетворения множества потребностей.

Педагоги должны иметь определенный уровень слушательской и исполнительской культуры, от которого во многом зависит эффект воспитательского воздействия на ребенка, быть хорошо подготовленными в области музыкознания, обладать художественным вкусом. Помимо этого надо знать психологические и возрастные возможности детей в области музыкального восприятия, особенности их голосового аппарата. Но перечисленные знания лишь одна из сторон деятельности педагога. Он должен еще умело передать определенную часть своего опыта ребенку, и именно в тот период его развития, когда это будет оптимально, сделать это в такой форме, чтобы музыка стала для ребенка радостным открытием.

Музыка, прежде всего – язык чувств. Знакомя ребенка с произведениями яркой эмоциональной окраски, его побуждают к сопереживанию, к размышлению об услышанном. В представлении детей музыка всегда о чем-то повествует, поэтому они ждут рассказа о содержании музыки, проявляют живой интерес к программным пьесам, поэтическим текстам песен. Правильно орга-

низованное слушание музыки, разнообразные приемы активации восприятия (например, через движение, игру на простейших музыкальных инструментах, а также вокализацию тем) способствуют развитию интересов учащихся, формированию их музыкальных потребностей. Музыка воздействует комплексом выразительных средств. Это – ладогармонический склад, тембр, темп, динамика, метроритм, они передают настроение, основную мысль произведения, вызывают ассоциации с жизненными явлениями, с переживаниями человека.

Музыковеды утверждают, что слушать музыку так, чтобы слышать ее – это напряженная работа сердца, ума и особое творчество. Воздействуя, музыка способна волновать, радовать, вызывать к себе интерес. Радость и печаль, надежда и разочарование, счастье и страдание – всю эту гамму человеческих чувств, переданную в музыке, учитель должен помочь детям услышать, пережить и осознать. Педагог создает все условия для проявления эмоционального отклика учащихся на музыку. Только потом он подводит их к осознанию содержания произведения, выразительных элементов музыкальной речи и комплекса выразительных средств. Благодаря этому произведение оказывает более сильное воздействие на чувства и мысли детей. У них формируются навыки культурного слушания, умения рассуждать о музыке, то есть давать эстетическую оценку ее содержанию. Учитель разными средствами стремится внести радость в общение детей с музыкой. Это во многом зависит от используемых на уроке произведений. Они должны быть художественно ценными, образно-увлекательными близкими детям по содержанию, доступными по языку и вместе с тем должны удовлетворять потребность учащихся в общении с прекрасным.

Таким образом, процесс восприятия музыки составляет неотъемлемую характеристику развития музыкальной культуры, ибо он подчинен общим тенденциям совершенствования нашего общества и включен в них, как фактор нашего духовного обогащения, идейного, эстетического, этнического воспитания. Восприятие музыки неотъемлемо принадлежит духовному миру слушающего ее человека. Однако полноценно выполнять высокую миссию социализации, нравственного и психологического развития личности, свои познавательные-коммуникативные функции оно может лишь при том условии, что становится восприятием художественно-эстетическим. «В мир искусства... можно войти только как в художественный мир», но путь в художественный мир недоступен для эстетически неразвитого человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиев Ю.Б. Эмоционально - ценностная деятельность школьников как дидактическая основа их приобщения к искусству. – Тула, 1997.
2. Бонфельд М.Ш. Введение в музыковедение. – М.: Владос, 2001.
3. Вендрова Т.Е., Пигарева И.В. Воспитание музыкой. – М.: Просвещение, 1991.
4. Выготский А.С. Психология искусства. – М., 1965.
5. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. 2-е изд. - Н.: Просвещение, 1984.

Смирнова Светлана Николаевна,

*учитель английского языка,
МБОУ гимназия №1, г. Липецк*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСТОЛЬНЫХ ИГР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена использованию настольных игр в обучении английскому языку. Настольные игры направлены на выработку и закрепление лексико-коммуникативных навыков учащихся. Настольные игры вовлекают учащихся в устную коммуникацию и повышают мотивацию к изучению английского языка. Кроме того, в статье представлена разработка настольной игры для учащихся 6 класса.

Ключевые слова: настольная игра и функции, ход игры, тимбилдинг, эмпатия, разработка игры

Настольная игра – уникальный метод работать с людьми любых возрастов. Она увлекательна и доступна, имеет множество форм и видов. Любой человек, имеющий немного фантазии, или желающий развить её, найдёт в таком виде игр много интересного и привлекательного.

Настольные игры выполняют следующие функции в процессе обучения:

1) развивающую, которая направлена на развитие словесно-логического мышления, самостоятельности, сообразительности, памяти и скорости реакции;

2) социализирующую, которая способствует быстрому сплочению коллектива и взаимопомощи;

3) обучающую, которая заключается в том, что настольные игры могут использоваться при изучении разных дисциплин.

Настольная игра требует от преподавателя предварительной подготовки.

Условия игры должны быть максимально просты и понятны обучающимся.

Игра должна проводиться в доброжелательной, творческой атмосфере,

Игра должна быть организована таким образом, чтобы у обучающихся была возможность с максимальной эффективностью использовать в речевом общении изученный языковой материал. Подводить итоги игры можно как сразу после проведения, так и на следующем занятии. Комментирование ошибок следует проводить только на следующем занятии, потому что это может отрицательно повлиять на психологическое состояние участников игры. В ходе игры преподавателю следует незаметно для учеников записать ошибки, а потом объявить самые распространенные и исправить их. [5] Можно привлечь учеников старших классов с хорошей языковой подготовкой для проведения игры в младшем звене.

В понятие игры включён жизненный сценарий человека, как составляющая игры. Человек, получивший разнообразный коммуникативный опыт, может сформировать или скорректировать положительный свой жизненный

сценарий, реализовывая свой коммуникативный потенциал. Для данного направления могут быть использованы ролевые игры. Одной из самых простых и эффективных ролевых игр в данном вопросе может стать настольная ролевая игра. [3]

Любая ролевая игра развивает эмпатию и эмпатийное поведение у детей. Например, сюжетные творческие игры с повторением сцен. Ребенок играет сначала одну роль, затем тут же другую (это помогает научить детей видеть эмоциональное состояние другого).

Настольные игры, включающие в себя задания для коллективного выполнения (тимбилдинг), улучшают отношения между учениками. Таким образом, совместная работа становится более продуктивной.

Многие УМК предлагают сегодня свои разработки настольных игр. Так, например, сборник упражнений по грамматике английского языка Е.А. Барашковой для второго класса включает в себя две настольные игры «Кубики» и «Парочки». Помимо решения чисто практической задачи (отработать употребление какой-то грамматической модели) эти игры великолепно развивают память и внимание. Готовые игровые поля на английском языке вы можете скачать на персональном сайте учителя английского языка Hurray, English!

Можно придумать игру самому или переделать любую русскоязычную. Я воспользовалась играми Олеси Емельяновой «Доброе сердце» и кубиками «Расскажи сказку». Задания основывались на материале, пройденном в первом полугодии. Данная разработка предназначена для учеников 6 класса, занимающихся по УМК «English O.B. Афанасьевой, И.В. Михеевой. Группа делится на три группы из пяти человек. Каждая команда получает своё поле, фишку и кубик «1-3».

Цель игры игрока-тучки – принести Санта Клаусу как можно больше снежинок, чтобы зима была везде снежная. Количество снежинок зависит от задания. Если игрок повстречал Снежную Королеву, он ей отдаёт одну снежинку для росписи окон. Тучке встретился Снеговик, она отдаёт одну снежинку команде сопернице. Снежная Королева встречается, если на кубике выпадает число 1, а Снеговик – 3. На игровом поле изображена тропинка, ведущая от домика тучек к домику Санта Клауса. Тропинка состоит из 12 клеток. Каждая клетка имеет своё задание.

Это весёлая соревновательная игра учит доброте, развивает командный дух, способствует раскрытию личностных качеств и творческого потенциала ребенка. Кроме того, игра содержит разнообразные виды деятельности и развивает коммуникативные навыки.

Task 1 Заполните пропуски словами из таблицы

few / sell / sad / animals / skin / danger / high / hunted / money / Indian

Many 1)... and birds on the Earth are disappearing nowadays. Many of them are in 2)... 3)...tigers are among them. People have often 4)...tigers for fun and for

their beautiful 5)... They can easily 6)...it and get a lot of 7)...as the prices are 8)...The result is very 9)... There are 10)...tigers in India now.

Task 2 Ответьте на вопросы: 1) What county is called the garden of England? 2) What is Stratford-upon-Avon famous for? 3) What are the most important industrial cities in England? 1) Where are royal processions usually held in London? 2) Can you name royal parks in London? 3) Why was Queen Elizabeth I remembered in the history of Britain? 1) Name the airport which is situated 33 km west of central London. 2) What can you say about Oliver Cromwell? 3) What is the best known resort in the Southeast of England?

Task 3 Найдите ошибки (10):

Diana: Hi, Helen! Hasn't seen you for ages! How've you been?

Helen: Just fine, thanks.

Diana: I saw you last in the library. You were prepare for the talk on yours favourite subject-English, of course.

Helen: True. But why is you laughing? I think English is the popularest languages nowadays.

Diana: In what countrys does people use English as our native language? Helen: In Great Britain, USA, Canada, Australia and New Zealand.

Task 4 Посмотрите на картинки и скажите что или кто это.

1.1) Dodo 2) the flag of Scotland 3) nuclear weapon 4) an insect 5) greenhouse effect

2.1) a pigeon 2) a pile of books 3) a meadow 4) hedge 5) a waterfall

3.1) a can of coke 2) a valley 3) Queen Elizabeth I 4) Buckingham Palace 5) rubbish dump

Task 5 Спойте песню группой: Jingle, bells!

Task 6 Расскажите стихотворение: **New Year**

Come, children, gather round my knee,

Something is about to be.

Tonight's December thirty-first,

Something is about to burst.

Hark, it's midnight, children dear,

Huck, here comes another year!

Task 7 Отгадайте загадки:

It's blue by night, By day it's white. It is cold and not dry, It falls from the sky. (Snow)	Fat and gay, on a winter day, He came here with us to stay. But day by day he grew and thinned, And so we brought his younger brother in.	Cold ... brings us skating, For the New Year we are waiting. (December)
---	--	--

	(A calendar)	
They come out at night without being called, and are lost in the day without being stolen. What are they? (stars)	I'm the son of water but when I return to water, I die Who am I? (ice)	It can be short or tall. It can be fat or thin. It is like a hedgehog. Christmas tree

Task 8 Соберите пазлы и опишите картинку.



Task 9 Напишите письмо Санта Клаусу и попросите подарки для каждого члена команды.

Dear Santa Claus,
I am writing to ask for..... I really want.....because..... (эту строчку пишет каждый член команды)
 I would also like to thank you for all of the awesome presents that you have given me before.
 Please say hello to everyone at the North Pole. I am excited to see what is under the tree this year.
 Thank you,
 (your names)

Task 10 Обсудите в группе следующий вопрос Why do Russian people like winter? Talk-show.

Moderator starts with the words
 Today in the studio we have (name)....., (name) and (name) They are here to talk about Russian winter and discuss why we Russians love it so much.
 We're going to start with _____.
 Then, you,
Moderator finishes show....
 Well, it's time to wrap up the show. It was very interesting to know your points of view on the topic. Join us next week on.....(name of the show)
 I'm your host,.....(name of host)

Task 11 Сочини сказку, используя персонажи кубиков. (Каждая команда получает два кубика и распечатку персонажей на английском языке)

1.The first cube/block: 1) a hen 2) turnip 3) a country house / a wooden house/ a terem 4) a wooden chest 5) an apple tree 6) two farmworkers /peasants with scythes

The second block: 1) a bear 2) two women with rakes 3) a bowl of porridge 4) an axe 5) Baba Yaga in her mortar with a broom 6) a huge stone

2.The first cube/block: 1) a meadow in the forest 2) a pechka/ a brick stove 3) a heron 4) Kolobok /a pancake rolling off 5) a bull/an ox 6) a mouse **The second**

block: 1) a dog 2) a kissel river 3) a punnet/ a basket 4) the sun 5) a goat 6) a dashing soldier

3.The first cube/block: 1) a wolf 2) a cat 3) a sack full of seeds 4) a clay monster 5) chicken-legged hut 6) a stump. **The second block:** 1) a barrel with honey / a jar of honey 2) a plate with butter, and a knife 3) an old man with a stick 4) an icy hut 5) two fox-cubs 6) a peasant and his wife

Task 12 Задайте 5 специальных вопросов: Почему? Куда? Кто? Когда? Сколько?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барашкова Е.А. Грамматика английского языка. Сборник упражнений. К учебнику М.З. Биболетовой "Enjoy English. 2 класс". – М.осква: Экзамен, 2014.
2. Дементьева Д.Ю. Тимбилдинг на уроках английского [Электронный ресурс]: Образовательный портал PRODLENKA/Казань, 2015.
3. Лобазов Д.В. О транзакции и коммуникации в настольной ролевой игре. [Электронный ресурс]: Арт-педагогика: современное состояние и перспективы развития: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. Н. Ю. Сергеева. — Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010.

Фролова Татьяна Викторовна,

учитель французского языка,

МБОУ гимназия №1 г. Липецка

ВОЗМОЖНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА, ПРИНАДЛЕЖАЩЕГО К ОДНОЙ (РОМАНСКОЙ) ГРУППЕ С ПЕРВЫМ

Аннотация. Статья посвящена преподаванию второго иностранного языка в школе и, конкретно, испанскому языку вместе с первым французским.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, второй иностранный язык, романские языки

Обучение иностранным языкам в школе, с одной стороны, признается всеми участниками образовательного процесса, важным аспектом современного образования, с другой – ограничивается количеством часов и учебным планом. Учебные часы, находящиеся в распоряжении образовательного учреждения, по-прежнему направляются на русский и математику. В результате, во многих школах, где ранее преподавался второй иностранный язык, с введением ФГОС, он исчез. Это случилось во многом из-за того, что количество часов не увеличилось. Три учебных часа предлагается разделить теперь на два языка. Европейский принцип языкового образования «родной плюс два» в России не сработал.

В такой ситуации возможен вариант изучения родственных языков как первого и второго иностранного языка. Например: французского и испанского.

Романские языки – группа языков и диалектов, входящих в индоевропейскую языковую семью и генетически восходящих к общему предку – латыни. Название романский происходит от латинского слова *romanus* (римский). Наука, изучающая романские языки, их происхождение, развитие, классификацию и т.д. называется романистика и является одним из подразделов языкознания.

Романские языки развились в результате дивергентного (центробежного) развития устной традиции разных географических диалектов некогда единого народно-латинского языка и постепенно обособились от языка-источника и друг от друга в результате разнообразных демографических, исторических и географических процессов. Начало этому эпохальному процессу было положено римскими колонистами, заселявшими удалённые от столицы – г. Рима – регионы (провинции) Римской империи в ходе сложного этнографического процесса, получившего название античная романизация в период 3 в. до н. э. – 5 в. н. э.

Процесс романизации в каждом случае был разным и проходил в разное время и на разных территориях, что дало о себе знать. Италия была романизована самой первой, и это видно по тому, что итальянский язык – самый близкий к латыни: там слова меньше подвергались различным фонетическим процессам, сохранилось латинское образование множественного числа: для мужского рода *i*, для женского – *e*, тогда как в других языках, кроме румынского, оно образуется сигматически. А еще там сохранилось «е» на конце слов (*amare, amare*), когда в испанском оно осталось только после *t* и *v* (*fuerte, ave*), а во французском вовсе отпало. В итальянском языке допустимо употребление будущего времени после «если» и «когда» в условных оборотах, а если так сделать в других языках, то это будет грубой ошибкой. Испания была романизована вне Италии самой первой, что показывает достаточная близость испанского и португальского языков к латыни и многие архаизмы, которые там сохранились. Кроме того, на лексику иберийских языков значительно повлияли арабы и доримское население. В Галлии процесс романизации распространялся очень медленно, поэтому французский язык подвергся сильным трансформациям. Это единственный романский язык, где обязательно употребления личных местоимений перед глаголом, так как четыре формы абсолютно идентичны в звучании. Дакию романизовали достаточно быстро, но она, во-первых, находилась очень далеко от остального римского мира, кроме того, ее быстро оставили. Поэтому румынский язык имеет огромный пласт славянской лексики и многие черты балканского языкового ареала, как, например, отсутствие инфинитива или отсутствие согласования времен.

В письме романских языков доминирует латинская графика. Характерная особенность латиницы романских языков (кроме валлонского языка) — неиспользование букв *K* и *W* (исключение составляют заимствования). Звук [к]

передаётся буквой *C* (не перед *e, i, y*) и сочетаниями *CH* или *QU* (перед *e, i, y*). Буква *H* не читается (исключения — румынский, молдавский, арумынский, валлонский и гасконский языки). Буква *J* передаёт не звук [й] (исключения — итальянский язык и ретороманские языки), как это принято во многих других латинописью языках, а звук [ж], или звук [х] в испанском языке. Часто используются диакритические знаки (преимущественно над гласными) и диграфы.

В настоящее время во многих учебных заведениях разработаны программы по преподаванию ряда дисциплин совместно с иностранным языком. Изучение языка может сочетаться с преподаванием многих предметов: литературы, экономики, географии, культурологии, философии и т. д.;

Второй иностранный язык, редко изучается совместно или в сравнении с первым иностранным языком. В большинстве учебных заведений курсы первого и второго иностранных языков никак не связаны между собой. А между тем, особенно, если речь идёт о языках, принадлежащих к одной группе, есть возможность преподавать второй иностранный язык с опорой на первый. Это способствовало бы, с одной стороны, более быстрому усвоению материала по второму иностранному языку, с другой — приобретению более прочных знаний в первом иностранном языке. Рассмотрим некоторые аспекты параллельного обучения двум иностранным языкам романской группы, а именно — французскому как первому и испанскому как второму. Даже в неязыковых школах в соответствии с ФГОС изучают два иностранных языка. Если в качестве первого языка изучается французский, а в качестве второго — испанский, у преподавателя есть возможность организовать обучение второму иностранному языку параллельно с первым языком. Изучение испанского языка параллельно с уже изучаемым французским языком в данном случае может предполагать то, что преподавание второго иностранного языка будет вестись, полностью или частично, не только на родном языке, но и на первом иностранном (французском). Это не должно означать, что преподаватель не сможет в случае необходимости объяснить особо сложный материал на родном языке. Однако значительная часть материала всё же может предъявляться именно на французском языке. Когда языки относятся к одной подгруппе, такое предъявление материала могло бы ускорить понимание и запоминание обучаемыми нового материала, а также сразу акцентировать внимание учеников не только на сходстве, но и на отличиях французского языка от испанского, научить их быстро «переключаться» с одного языка на другой; кроме того, способствовать более интенсивному развитию коммуникативной компетенции во французском языке, который на таких занятиях был бы не «предметом изучения», а средством, используемым для общения с преподавателем. При таком подходе учащиеся смогли бы не только приобрести новые знания, но и одновременно повторить ранее изученный материал по французскому языку. Это очень актуально, если мы ведём речь о неязыковых школах: программа

обучения даже первому иностранному языку, соответствующая ФГОС, часто предполагает слишком малое количество учебных часов, вследствие чего, если ученик недостаточно тщательно работает на занятиях, у него могут остаться пробелы в знаниях, которые впоследствии затруднят ему изучение новых, более сложных разделов. Пройдя курс обучения второму иностранному языку с опорой на первый язык, школьник сможет восполнить эти пробелы, что способствует увеличению мотивации к изучению как первого, так и второго языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богородицкий В.А.: Введение в изучение современных романских и германских языков. – М.: Лабиринт, 2003.
2. Тамошпольский В.И. Романские языки и диалекты. – Екатеринбург: Б.И., 1995.
3. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностран. языки в школе. – 2002. – № 2.

Шевцова Елена Анатольевна,

заместитель директора,

учитель русского языка и литературы,

МОУ «Отраденская ООШ»,

п. Малиновка, Белгородский район

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

«Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности, в процессе решения этих задач учащимся в их совместной деятельности с учителем и под его общим руководством происходит овладение новыми знаниями и способами действия, а через это – формирование творческих способностей, продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций» (В.П. Кудрявцев)[9]

Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций, активную самостоятельную деятельность учащихся по разрешению проблемных ситуаций, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, навыками и развитие мыслительных способностей. [11]

Работе над проблемной ситуацией может быть отведен целый урок, и по своему типу это урок-диалог, на котором происходит столкновение разных точек зрения на какую-то ситуацию, какое-то явление. Или урок-размышление, на котором рассматривается одна проблема.

На уроках русского языка и литературы можно использовать следующие методические приемы создания проблемных ситуаций:

- учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;

- сталкивает противоречия практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций;
- побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
- определяет проблемные теоретические и практические задания;
- ставит проблемные задачи. [16]

Рассмотрим применение технологии проблемного обучения при изучении романа И.С. Тургенева «Отцы и дети».

Перед учащимися могут быть поставлены вопросы:

Разделяете ли вы высказывание Д.И. Писарева: «Весь интерес, весь смысл романа заключается в смерти Базарова... Описание смерти Базарова составляет лучшее место в романе Тургенева; я сомневаюсь даже, чтобы во всех произведениях нашего художника нашлось бы что-нибудь более замечательное?» Аргументируйте свою мысль.

Почему, по вашему мнению, И.С. Тургенев заканчивает роман смертью своего главного героя? Аргументируйте свою мысль.

Прежде всего, учителю следует сказать, что этот финал не был спонтанным. И.С. Тургенев вспоминал: «Я однажды прогуливался и думал о смерти. Вслед за тем передо мной возникла картина умирающего человека. Это был Базаров. Сцена произвела на меня сильное впечатление, и затем начали развиваться остальные действующие лица и само действие».

В результате размышлений и рассуждений учащиеся, скорее всего, придут к следующему выводу. Такой финал книги был обусловлен несколькими причинами. Во-первых, неверием И.С. Тургенева в молодое поколение революционных демократов (писатель считал, что революция – не выход, бунт страшил его, Тургенев был сторонником реформ); во-вторых, И.С. Тургеневу было важно показать читателю глубины души Базарова: если в начале он предстает перед нами скептиком и даже циником, то в конце книги мы понимаем, что Базаров умеет любить, он способен к философскому и даже поэтическому восприятию мира. Недаром Д.И. Писарев говорил: «Два эпизода окончательно дорисовывают эту замечательную личность: во-первых, отношения его к женщине, которая ему нравится; во-вторых – его смерть». Говоря о смерти Базарова, нужно отметить, что «это событие не находится в связи с общемою нитью романа; оно не вытекает из предыдущих событий, но оно необходимо для художника, чтобы дорисовать характер своего героя».

Можно вспомнить и такое суждение Д.И. Писарева: «Кто решится отгадывать будущее и бросать на ветер гипотезы? Кто решится дорисовать такой тип, который только что начинает складываться и обозначаться и который может быть дорисован только временем и событиями? Не имея возможности

показать нам, как живет и действует Базаров, Тургенев показал нам, как он умирает».

Технология организации групповых проблемных дискуссий

Одним из компонентов технологии развивающего обучения является особым образом организованное общение. Такой формой общения может быть учебная дискуссия. Учебная дискуссия является целенаправленным и упорядоченным обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истин, причем каждый из присутствующих по-своему участвует в организации этого обмена идеями. Важно, что организуется поиск нового знания - оценки, ориентира для последующей самостоятельной работы.

Дискуссия уступает по эффективности изложению, передаче информации, но продуктивна при этом для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентации. Среди факторов углублённого усвоения материала в ходе дискуссии выделяются следующие:

- обмен информацией;
- стимулирование разных подходов к одному и тому же предмету, явлению;
- сосуществование несопадающих мнений и предложений;
- возможность отвергать любое из высказываемых мнений;
- побуждение участников к поиску группового соглашения.

Дадим характеристику следующим видам дискуссий:

«Круглый стол» – беседа, в которой на равных участвуют все участники небольшой группы учащихся. Происходит обмен мнениями как между ними, так и с остальной частью класса.

«Заседание экспертной группы» – обычно группа учащихся с заранее назначенным председателем вначале обсуждает проблему в группе, а затем излагает свои позиции всему классу. При этом каждый участник выступает с кратким сообщением по проблеме обсуждения.

«Форум» – обсуждение, похожее на «заседание экспертной группы», в ходе которой эта группа обменивается мнениями с классом.

«Судебное заседание» – обсуждение, имитирующее судебное слушание дела.

«Дебаты» – формализованное обсуждение, построенное на заранее фиксированных выступлениях участников двух соперничающих групп (команд). Обсуждение начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется участникам для вопросов и комментариев и др. [6]

Рассмотрим этап подготовки дискуссии, создания временных групп:

Среднее число участников групп – 6 человек. Разбивка класса на группы проводится на ограниченное время (5-6 мин.). Группам ставятся проблемы, направленные на подготовку базы для следующего этапа учебного процесса.

Рассмотрим технологию организации групповых проблемных дискуссий на уроке изучения повести А.И. Куприна «Гранатовый браслет».

Перед группами учащихся могут быть поставлены следующие проблемные вопросы:

- *Могла ли эта история случиться с Анной Николаевной Фриессе? Почему?*

- *Пессимистичен или оптимистичен финал повести? Почему?*

- *Что могло бы быть в эпилоге? [7]*

При ответе на первый вопрос учащиеся начинают работу с того, что вспоминают все, что нам известно об Анне Николаевне. Затем необходимо провести сравнение характеров и темпераментов двух сестер. И только потом учащиеся смогут ответить на проблемные вопросы: «Мог ли Желтков полюбить Анну Николаевну?»; «Как Анна Николаевна могла бы реагировать на письма Желткова? К чему бы это могло привести?». Ответы на второй вопрос могут быть разными, что и позволит развернуть дискуссию.

Второй вопрос откровенно дискуссионен. Однако учителю важно незаметно подвести учащихся к выводу, что финал повести оптимистичен, т.к. Желтков своим примером показал Вере Николаевне Шеиной и Василию Львовичу Шеину, какой должна быть настоящая любовь: страстной и нежной, жертвенной. Находясь вместе, люди должны быть бережны друг другу, они должны слышать и слушать друг друга. Близкие друг другу люди должны всегда быть в диалоге (даже, когда они не рядом). Такой диалог произошел между Желтковым и Верой уже после его смерти, она слышала его голос в звуках музыки и шелесте деревьев. Вера «проснулась» для новых чувств, Желтков «расколдовал» «снегурочку». Василий Львович, видимо, забросит свой альбом, некоторые шутки в котором были неудачны, а иногда бестактны. Теперь он будет слышать даже шепотом произнесенное: «Лучше не нужно». Семья Шеиных станет крепче и, возможно, теперь, когда они готовы, Бог даст им ребенка. Но это остается за пределами текста. Таким образом, ответ на третий вопрос подразумевает не только дискуссию, но и творческий подход.

Дискуссия – это коллективное исследование проблемы, в котором каждая сторона, оппонировав (опровергая) мнение собеседника (противника), аргументирует (отстаивает) свою позицию (концепцию) и претендует на достижение цели (истины).

Ход дискуссии

В проведении учебных дискуссий значительное место принадлежит созданию атмосферы доброжелательности и внимания к каждому. При этом учитель должен воздерживаться от какого бы то ни было – скрытого или тем более открытого – одобрения или неодобрения. Возможны только уточняющие и проясняющие реплики.

Важным условием руководства обсуждением является фокусирование внимания и мыслей участников на обсуждаемых вопросах.

При продолжительном обсуждении проводится промежуточное подведение итогов дискуссии. В этом случае необходимо подвести итоги обсуждения на текущий момент, чтобы класс лучше сориентировался в ходе дальнейшего обсуждения. [8]

Организации групповых проблемных дискуссий помогает учащимся:

- отрабатывать умение вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения;
- учиться анализировать художественное произведение, анализируя прочитанное с разных точек зрения.

Назовем правила дебатов и дискуссий:

- проявление уважения к другим участникам;
- честность в аргументах, в использовании свидетельств и в ответах на вопросы;
- проигравших нет.

Назовем этапы организации групповых проблемных дискуссий

Весь процесс поисковой мыслительной деятельности в дискуссии проходит несколько этапов исследования проблемы.

ИНФОРМИРОВАНИЕ. По существу, это вступительное слово организатора, в котором излагается замысел дискуссии, ставится проблема.

АРГУМЕНТАЦИЯ. Выступление докладчиков с обоснованием альтернатив по обсуждаемой проблеме.

ЗАМЕЧАНИЯ. Это фаза возражений, сомнений и вопросов со стороны оппонентов.

ОПРОВЕРЖЕНИЕ. На этом этапе докладчики нейтрализуют возражения и сомнения и осуществляют защиту своей альтернативы.

КРИТИКА. Проверка предложенной идеи, реконструкция аргументации с целью проверить ее на прочность.

КОНТРАРГУМЕНТАЦИЯ. Защита альтернативы после критического анализа. «Контр» – усиление противодействие другой или исключаящей первую альтернативе.

ВЫРАБОТКА РЕШЕНИЯ. На этой стадии к исследованию подключаются все желающие выступить на той или иной стороне. Идет взаимная проверка предполагаемых решений, активное противоборство сторон, занимающих разные позиции.

ЗАВЕРШЕНИЕ. Конец дискуссии предполагает принятие решения.

Как вести дискуссию? (практические советы)

Прежде всего, перед тем как включиться в дискуссию, необходимо уточнить, одинаковы ли у дискутирующих представления о тех или иных понятиях, ставших предметами обсуждения. Доказывать свою позицию можно только с помощью объективных фактов. Не следует разговаривать на повышенных тонах или иронично. Дискуссия даже на самую острую тему никогда не превратится в ссору, если собеседники будут защищать только свою точку

зрения, а не оценивать критически позицию своего оппонента. В любой дискуссии следует избегать обобщений.

Важно внимательно выслушать собеседника до конца. Не следует подсказывать слова говорящему, заканчивать за него фразу, публично исправлять его ошибки.

Часто бывает, что дискуссия проходит безрезультатно из-за того, что собеседники не выслушали друг друга внимательно. Необходимо избегать недоразумений и неверных толкований. Изложение должно быть ясным, наглядным, систематизированным, сжатым и, прежде всего простым и понятным. Если возникает желание и интерес в разговоре, следует задавать собеседнику такие вопросы, на которые он сможет дать развернутые ответы. Если необходимо закончить разговор, нужно задавать конкретные вопросы, предполагающие односложные ответы («Да» или «Нет»), либо спрашивать только о конкретных фактах.

Проведение проблемной дискуссии или дебатов целесообразно организовать при изучении творчества А. Блока. Можно предложить обсудить следующие вопросы:

- 1) Блок в своей поэме «Двенадцать» воспел революцию, отразил действительное положение дел или, возможно, сам того не желая, заглянул в будущее?
- 2) Определите отношение автора к красноармейцам.
- 3) Как следует понимать финал поэмы?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабосов Е.М. Конфликтология: уч. пособие. – Минск, 2009.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., Педагогика, 1989.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону, 2000.
4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие. – М., 1985.
5. Добротина И. Н. Развитие умений информационной переработки текста с использованием приемов современных образовательных технологий // Русский язык в школе. – 2013. – № 10. – С. 18-26.
6. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. – М.: Знание, 1985.
7. Капрусова М.Н. История русской литературы рубежа XIX – XX веков: Учебное пособие. – Борисоглебск: ООО «Кристина и К», 2014.
8. Кларин М.В. Учебная дискуссия // Мир образования. – 1996. – № 1.
9. Кудрявцев П.О. Проблемное обучение. Истоки и сущность. – М.: Знание, 1991.
10. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. – М. Академия, 2003.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
12. Стешов А.В. Как победить в споре: о культуре полемики. – Л.: Лениздат, 1991.
13. Гудаева Н. Г. Использование современных образовательных технологий на уроках русского языка и литературы – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pandia.ru/439226/>
14. Коломеец А.В. Урок-дебаты по рассказу В.Г. Распутина "Уроки французского" –

Международная научно-практическая конференция

[Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://www.pandia.ru/439226/http://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2013/02/11/urok-debaty-po-rasskazu-vgrasputina-uroki-frantsuzskogo>

15. Харламова Е.А. Современные образовательные технологии – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pandia.ru/439226/http://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-1305>

16. Черепанова З.И. Использование технологии проблемного обучения на уроках русского языка и литературы – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pandia.ru/439226/http://www.pandia.ru/text/77/385/34358.php>

Научно-практическое издание

С О В Р Е М Е Н Н А Я Н А У Ч Н А Я М Ы С Л Ъ

материалы Международной
научно-практической конференции

24 декабря 2015 г.

Главный редактор – М.П. Нечаев
Редакторы – Т.Г. Николаева, С.Р. Константинова

Материалы представлены в авторской редакции