

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ, ТЕХНОЛОГИЙ, ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
Г. БЕЛГОРОД, 31 АВГУСТА 2017 Г.

*в четырех частях*

**ЧАСТЬ 2**



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ,  
ТЕХНОЛОГИЙ, ИННОВАЦИОННОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сборник научных трудов

по материалам  
Международной научно-практической конференции  
г. Белгород, 31 августа 2017 г.

В четырех частях  
Часть II

Белгород  
2017

УДК 001  
ББК 72  
С 56

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:  
[www.issledo.ru](http://www.issledo.ru)

#### Редакционная коллегия

*Духно Н.А.*, д.ю.н., проф. (Москва); *Васильев Ф.П.*, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (Москва); *Винаров А.Ю.*, д.т.н., проф. (Москва); *Датий А.В.*, д.м.н. (Москва); *Кондрашихин А.Б.*, д.э.н., к.т.н., проф. (Севастополь); *Котович Т.В.*, д-р искусствоведения, проф. (Витебск); *Креймер В.Д.*, д.м.н., академик РАЕ (Москва); *Кумехов К.К.*, д.э.н., проф. (Москва); *Радина О.И.*, д.э.н., проф., Почетный работник ВПО РФ, Заслуженный деятель науки и образования РФ (Шахты); *Тихомирова Е.И.*, д.п.н., проф., академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Таджибоев Ш.Г.*, к.филол.н., доц. (Худжанд); *Ткачев А.А.*, к.с.н. (Белгород); *Шановал Ж.А.*, к.с.н. (Белгород)

С 56 **Современные проблемы науки, технологий, инновационной деятельности** : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 августа 2017 г.: в 4 ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2017. – Часть II. – 159 с.

ISBN 978-5-9500747-5-2  
ISBN 978-5-9500747-7-6 (Часть II)

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Современные проблемы науки, технологий, инновационной деятельности», состоявшейся 31 августа 2017 года в г. Белгороде. В работе конференции приняли участие научные и педагогические работники нескольких российских и зарубежных вузов, преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты, специалисты-практики. Материалы данной части сборника включают доклады, представленные участниками в рамках секций, посвященных вопросам медицинских, педагогических, психологических наук.

Издание предназначено для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, передовыми достижениями науки и технологий.

Статьи и сообщения прошли научное рецензирование (экспертную оценку) членами редакционной коллегии. Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

УДК 001  
ББК 72

© ООО АПНИ  
© Коллектив авторов

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>СЕКЦИЯ «МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ»</b> .....	<b>6</b>
<i>Айтюв А.Э., Чистякова Г.Н., Башмакова Н.В., Ремизова И.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ТЕЧЕНИЯ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ БЕРЕМЕННОСТИ У ЖЕНЩИН С МОНОХОРИАЛЬНОЙ МНОГОПЛОДНОЙ БЕРЕМЕННОСТЬЮ .....	6
<i>Блаженко А.Н., Муханов М.Л., Лысых Е.Г., Самойлова А.С.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ОБОГАЩЕННОЙ ТРОМБОЦИТАМИ ПЛАЗМЫ ДЛЯ СТИМУЛЯЦИИ РЕПАРАТИВНОГО ОСТЕОГЕНЕЗА НА РАННЕЙ СТАДИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОСТНОЙ МОЗОЛИ.....	9
<i>Глазкова Е.В., Лаико И.С., Калинина А.Н., Степанов А.Ф.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА МИКРОБИОТЫ РТА ПО ДАННЫМ ПЦР-ДИАГНОСТИКИ У ПАЦИЕНТОВ С ПАРОДОНТИТОМ ПЕРЕД ДЕНТАЛЬНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ.....	12
<i>Колядо И.Б., Плугин С.В.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ БОЛЕЗНЕЙ СРЕДИ ЖЕНЩИН ФЕРТИЛЬНОГО ВОЗРАСТА АЛТАЙСКОГО КРАЯ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ЗОНЕ РАКЕТНО-КОСМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	16
<i>Куцитарь И.В.</i> РАДИОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ДИАГНОСТИКИ СИНДРОМА ХЕРЛИНА-ВЕРНЕРА-ВУНДЕРЛИХА .....	21
<i>Лернер А.Я., Узунян Н.А., Лобанов С.А., Шматов К.В.</i> ОТДАЛЕННЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА МЕТАЛЛОКЕРАМИЧЕСКИХ И БЕЗМЕТАЛЛОВЫХ МОСТОВИДНЫХ ПРОТЕЗОВ В СРАВНЕНИИ С НЕСЪЕМНЫМИ ПРОТЕЗАМИ НА ИМПЛАНТАТАХ .....	27
<i>Момот Н.В., Плахотников И.А., Кузнецов А.С., Костямин Ю.Д.</i> СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОПЕРАТИВНОГО ЛЕЧЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ С ОГНЕСТРЕЛЬНО-ОСКОЛОЧНЫМИ РАНЕНИЯМИ МЯГКИХ ТКАНЕЙ НА ДОНБАССЕ ЗА 2014-2016 гг. ....	31
<i>Олесов Е.Е., Новоземцева Т.Н., Тихонов В.Э., Шаипова З.А.</i> ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК У СПОРТСМЕНОВ НА СОСТОЯНИЕ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА.....	38
<i>Шамова К.П., Чистякова Г.Н., Ремизова И.И., Устьянцева Л.С.</i> ХАРАКТЕР МИКРОБНОЙ КОЛОНИЗАЦИИ И ДИСБИОТИЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ КИШЕЧНИКА У НЕДОНОШЕННЫХ ДЕТЕЙ С ЭКСТРЕМАЛЬНО НИЗКОЙ МАССОЙ ТЕЛА В ДИНАМИКЕ ПОСТНАТАЛЬНОГО ПЕРИОДА .....	42
<b>СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»</b> .....	<b>46</b>
<i>Абил А.А., Садвокасова Л.Е.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ.....	46
<i>Адельгареева Г.Т., Шангареева А.Р.</i> ПРОЕКТ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТИПА «ЗДОРОВЬЕ – ГЛАВНОЕ БОГАТСТВО НАЦИЙ» .....	51
<i>Батракова Я.О.</i> ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	55
<i>Батракова Я.О.</i> ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	57

<b>Бороздина О.С.</b> КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ .....	60
<b>Вербина Г.Г.</b> КОГНИЦИИ, ЭМОЦИИ, ГОРМОНЫ – ЗДОРОВЬЕ .....	63
<b>Воронова Н.В., Колумбаева С.Ж., Зубова О.А., Муканова Г.А.</b> ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ И ЭКОЛОГИИ .....	67
<b>Головушкина М.В., Воячек О.С., Антропова Н.В.</b> КОНЦЕПЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ М.М. МАНАСЕИНОЙ..	69
<b>Гущина А.В.</b> ЦЕННОСТИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕЕ НАЧАЛО НРАВСТВЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ .....	73
<b>Димитрова Е.Д., Василева С.Ж.</b> ОДИН ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТАТИСТИКЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ ПИЩЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ – ПЛОВДИВ .....	77
<b>Дорофеев А.М.</b> ПАТРИОТИЗМ – БАЗОВОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ВОИНА-КОНТРАКТНИКА ВМФ .....	83
<b>Зимин В.Н., Цибизова Т.Ю., Чернега Е.В.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДХОДА САМООРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В СИСТЕМЕ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	87
<b>Ибраева А.Ю.</b> ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	90
<b>Иванова Е.П.</b> ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ.....	94
<b>Калинина Е.С.</b> РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЯ В УПРАВЛЕНИИ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ .....	97
<b>Киреев Б.Н.</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	101
<b>Кологривая И.Е., Ситникова С.Ю.</b> ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА .....	106
<b>Красинская Е.С.</b> ЛЕКТОР И АУДИТОРИЯ: ВНИМАНИЕ И «СЕКРЕТЫ» КОНТАКТА.....	109
<b>Курдюмова И.М.</b> ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ.....	111
<b>Кутбиддинова Р.А.</b> ИНСТРУМЕНТЫ ПРАКТИКУЮЩЕГО ПСИХОЛОГА В РАБОТЕ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ПРОБЛЕМАМИ .....	114

<b>Летягина С.К.</b>	
ЭТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ БАНКОВСКИХ СЛУЖАЩИХ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ) .....	119
<b>Малей Е.Б., Сироткина М.М.</b>	
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ: СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛОГИСТИКА») .....	122
<b>Мальшиева О.К.</b>	
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	126
<b>Манецкая С.В., Плющева Л.Г.</b>	
ДЕЛОВАЯ КОРРЕСПОНДЕНЦИЯ – ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ОБЩЕНИЯ В МОРСКОМ ДЕЛОВОМ МИРЕ .....	129
<b>Семиделихина О.Ю.</b>	
РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО СОТРУДНИКА ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ПОГРАНИЧНОГО КОНТРОЛЯ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ .....	133
<b>Терехова С.А.</b>	
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КОНТРОЛЬНО-ЭКЗАМЕНАЦИОННЫМ СТРАТЕГИЯМ .....	138
<b>Фалькова Т.А.</b>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РАМКАХ Тьюторского сопровождения познавательных интересов одаренных детей.....	141
<b>Черненко В.В., Богатырев В.Г.</b>	
О НЕКОТОРОЙ ВЗАИМОСВЯЗИ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИМОРФИЗМА ГОЛОВНОГО МОЗГА НА МОТИВАЦИЮ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА .....	144
<b>Чуб А.С.</b>	
АНАЛИЗ ДИСКУССИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА БАЗЕ УМК «АНГЛИЙСКИЙ В ФОКУСЕ» (“SPOTLIGHT”) ДЛЯ 10-11 КЛАССОВ .....	151
<b>Шептуховская Т.В.</b>	
РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО. СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СТАНОВЛЕНИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	155

## СЕКЦИЯ «МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ»

### ОСОБЕННОСТИ ТЕЧЕНИЯ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ БЕРЕМЕННОСТИ У ЖЕНЩИН С МОНОХОРИАЛЬНОЙ МНОГОПЛОДНОЙ БЕРЕМЕННОСТЬЮ

**Айтов А.Э.**

аспирант, Уральский федеральный институт охраны материнства и младенчества,  
Россия, г. Екатеринбург

**Чистякова Г.Н.**

доктор медицинских наук, профессор,  
Уральский федеральный институт охраны материнства и младенчества,  
Россия, г. Екатеринбург

**Башмакова Н.В.**

доктор медицинских наук, профессор, заслуженный врач РФ,  
Уральский федеральный институт охраны материнства и младенчества,  
Россия, г. Екатеринбург

**Ремизова И.И.**

кандидат биологических наук,  
Уральский федеральный институт охраны материнства и младенчества,  
Россия, г. Екатеринбург

В статье рассматриваются особенности течения первой половины беременности у пациенток с монохориальным типом плацентации.

*Ключевые слова:* монохориальная диамниотическая двойня, фето-фетальный трансфузионный синдром, селективная задержка роста плода, истмико-цервикальная недостаточность, копчико-теменной размер.

Актуальность изучения обусловлена тем, что монохориальная многоплодная беременность является одним из самых неблагоприятных вариантов многоплодия и по данным зарубежных авторов встречается в 2,5% случаев всех беременностей [4, с. 121-133; 5, с. 692-697]. В целом в одном из трех случаев монохориальной беременности формируются специфические осложнения, такие как фето-фетальный трансфузионный синдром, селективная задержка роста одного из плодов, синдром обратной артериальной перфузии или внутриутробная гибель одного плода из двойни [2, с. 145-155]. Наряду с вышеуказанными осложнениями немаловажную роль в неблагоприятные исходы монохориальной беременности вносит вклад высокий процент преждевременных родов, формирование истмико-цервикальной недостаточности, гестоза, анемии [7, с. 976].

*Цель исследования:* провести анализ течения первой половины беременности у пациенток с монохориальной многоплодной беременностью.

*Материалы и методы исследования.* Работа выполнена на базе ФГБУ НИИ ОММ МЗ РФ. Г. Екатеринбург. В исследование были включены 71 беременная женщина с монохориальной диамниотической двойней, подразделенных на три группы. Первую группу составили 22 беременные женщины у которых был диа-

гностирован фето-фетальный трансфузионный синдром, во вторую группу вошли 19 пациенток с наличием селективной задержки роста одного из плодов, в третью группу были включены 30 пациенток без вышеуказанных осложнений. Критерии включения пациенток в исследование: наличие монохориальной диамниотической двойни, возраст от 18 до 45 лет. Критерии исключения: тяжелая преэклампсия, синдром обратной артериальной перфузии и наличие тяжелой соматической патологии.

Диагноз и тяжесть фето-фетального трансфузионного синдрома верифицировали на основании общепринятой ультразвуковой классификации [8, с. 550-555]. Диагноз селективной задержки роста плода из двойни – на основании предполагаемой массы плодов более 25% по данным ультразвукового исследования [1, с. 35-39.]. В работе использовали анализ медицинской документации первого и второго триместра беременности (индивидуальные обменные карты беременных женщин, истории болезни), после получения информированного согласия беременных женщин. Статистическую обработку результатов исследований проводили с использованием прикладных программ Excel и SPSS данные представленные в виде среднего значения (M) и стандартного отклонения(Q). Уровень значимости межгрупповых различий количественных признаков вычисляли по критерию Стьюдента, качественные – критерий хи-квадрат с поправкой Йетса и принимали  $<0,05$ .

#### *Результаты исследования*

Возраст беременных составил в среднем  $30\pm 4,7$  лет во всех трех группах, что согласуется с данными литературы об увеличении частоты наступления беременности монозиготной двойней в данной возрастной категории женщин [3, с. 502-510.]. Анализ массо-ростовых показателей у обследованных беременных статистически значимых различий и отклонений от популяционных норм не выявил: средняя масса тела составила  $70\pm 14$  и  $67\pm 9,9$  кг,  $69\pm 16,9$  кг, средний рост  $167\pm 6,9$  см,  $163\pm 6,1$  и  $165\pm 7,4$  см соответственно по группам ( $p>0,05$  во всех случаях).

В структуре соматической патологии болезни желудочно-кишечного тракта такие как хронический гастрит, язвенная болезнь желудка, хронический холецистит встречались во всех группах с одинаковой частотой и составляли 22,7%, 26,4% и 20,4% случаев соответственно. ( $p>0,05$ ). Эндокринные заболевания (аутоиммунный тиреоидит, субклинический гипотиреоз в том числе и нарушение жирового обмена) наблюдались в первой группе в 13,63 %, во второй группе 5,3% в третьей группе 9,09% ( $p>0,05$  во всех случаях). Инфекции передающиеся половым путем такие как, хронический вирусный гепатит С и ВИЧ-инфекция регистрировались только во второй группе и встречались с частотой 21,05%. У пациенток первой и второй группы в 1,8 и 1,6 раза чаще отмечали болезни мочевыводящей системы (хронический пиелонефрит, цистит, мочекаменная болезнь) в 18% и 15,7% против 10 % в третьей группе. Болезни сердечно-сосудистой системы (варикозная болезнь, вегето-сосудистая дистония, гипертоническая болезнь) достоверно чаще регистрировались у беременных первой группы с наличием фето-фетального трансфузионного синдрома в 32% против 13,3% третьей группе ( $P<0,05$ ). Во второй группе сердечно сосудистые заболевания наблюдались в 10,5% случаев.

Подавляющее большинство пациенток второй группы были первородящими – 54,5%, 26,3% и 23,3% в первой, второй и третьей группах ( $p>0,05$ ). Оперативные роды в анамнезе (кесарево сечение) во всех трех группах, отмечались практически с одинаковой частотой в 13,6%, 15,7% и 16,6% ( $P>0,05$ ). Частота медицинских



абортов у пациенток первой и третьей групп наблюдалась в два раза чаще, чем во второй 27,2% и 20% по сравнению с 10,5% случаев ( $p < 0,05$  во всех случаях).

В первой группе у всех женщин беременность наступила самостоятельно, во второй и третьей группе беременность индуцирована с помощью вспомогательных репродуктивных технологий в 15,7% и 10% случаев.

Течение настоящей беременности в первом триместре осложнялось ранним токсикозом – 22,7%, 21% и 20% случаев, соответственно в первой, второй и третьей группах ( $p > 0,05$ ). Угроза прерывания беременности в первом триместре во всех трех группах отмечалась с одинаковой частотой и не превышала 13% случаев, а во втором триместре периода гестации установлена высокая частота угрозы прерывания беременности во всех трех группах в 77%, 63,1% и 40% случаев соответственно ( $p_{1-3} = 0,017$ ). Истмико-цервикальная недостаточность наблюдалась у пациенток первой и второй групп в 40% и 21%, что потребовало хирургической коррекции в дальнейшем ( $p < 0,05$ ). В третьей группе наличие истмико-цервикальной недостаточности не выявлено ( $p < 0,001$ ). Механизм формирования истмико-цервикальной недостаточности у беременных с фето-фетальным трансфузионным синдромом обусловлен выраженным многоводием и повышенной нагрузкой на шейку матки, что приводит в дальнейшем к ее укорочению.

По данным литературы разница в копчико-теменных размерах плодов (КТР) более 3-х мм по результатам первого ультразвукового скрининга, является одним из возможных предикторов фето-фетального трансфузионного синдрома и селективной задержки роста плода [6, с. 65-71]. Согласно полученным данным ультразвукового скринингового исследования в первом триместре беременности разница в показателе КТР отмечалась у женщин первой и второй групп в 60% и 75 % случаев против 23 % в третьей группе в ( $p < 0,05$ ). При изучении места локализации пуповин в плаценте обнаружена высокая частота оболочечного прикрепления или краевого отхождения пуповины у пациенток первой и второй групп (68,1% и 52,6% случаев против 23,3% в третьей группе ( $P_{1-3,2-3} < 0,05$ )).

Таким образом, установлено, что для беременных с монохориальной двойней характерна высокая частота угрозы прерывания беременности во втором триместре периода гестации, которая наблюдается чаще у пациенток с фето-фетальный трансфузионным синдром и высокая частота формирования истмико-цервикальной недостаточности, что требует своевременной диагностики и хирургической коррекции. Выявленные изменения по данным ультразвукового исследования, такие как разница копчико-теменного размера плодов и аномалии прикрепления пуповины плода ассоциированы с такими осложнениями как фето-фетальный трансфузионный синдром и селективная задержка роста плода.

#### Список литературы

1. Bennasar M, Eixarch E., Martinez J., Gratacós E. Selective intrauterine growth restriction in monochorionic diamniotic twin pregnancies // *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine*. 2017. 35-39.
2. Gratacos J.U., Ortiz J.M. A Systematic Approach to the Differential Diagnosis and Management of the Complications of Monochorionic Twin Pregnancies // *Fetal. Diagn. Ther.* 2012. №32. 145-155.
3. Knopman J., Krey L.C., Lee J., Fino E., Novetsky A.P., Noyes N. Monozygotic twinning: an eight-year experience at a large IVF center // *Fertil. Steril.* 2010. № 94. 502-510.

4. Lewi L., Guccardo L., Van Mieghem T., de Koninck P., Beck V., Medek H., Van Schobroeck D., Devliger R., De Cattel L., Deprest J. Monochorionic diamniotic twin pregnancies, natural history and risk stratification // Fetal. Diagn. Ther. – 2010. № 27. 121-133.
5. Nakayama S., Ishii K., Kawaguchi H., Hayashi S., Hidaka N., Murakoshi T., Mitsuda N. Perinatal outcome of monochorionic diamniotic twin pregnancies managed from early gestation at a single center // J. Obstet. Gynaecol. Res. 2012. № 38. 692-697.
6. Maiz N., Nicolaides K. Ductus Venosus in the First Trimester: Contribution to Screening of Chromosomal, Cardiac Defects and Monochorionic Twin Complications // Fetal Diagnosis and Therapy. 2010. №28. С. 65-71.
7. Multiple pregnancy. Epidemiology, Gestation and Perinatal outcome // Edited buy. I.Blickstein and L.G. Keith.2005.976p.
8. Quintero R., Morales W., Allen M., Bornick P., Johnson P., Kruger M. Staging of twin-twin transfusion syndrome // J. Perinatol. 1999. №19. 550-555.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ОБОГАЩЕННОЙ ТРОМБОЦИТАМИ ПЛАЗМЫ ДЛЯ СТИМУЛЯЦИИ РЕПАРАТИВНОГО ОСТЕОГЕНЕЗА НА РАННЕЙ СТАДИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОСТНОЙ МОЗОЛИ**

***Блаженко А.Н.***

профессор кафедры ортопедии, травматологии и ВПХ, д.м.н.,  
Кубанский государственный медицинский университет, Россия, г. Краснодар

***Муханов М.Л.***

аспирант кафедры ортопедии, травматологии и ВПХ,  
Кубанский государственный медицинский университет, Россия, г. Краснодар

***Лысых Е.Г.***

доцент кафедры ортопедии, травматологии и ВПХ, к.м.н.,  
Кубанский государственный медицинский университет, Россия, г. Краснодар

***Самойлова А.С.***

клинический ординатор кафедры ортопедии, травматологии и ВПХ,  
Кубанский государственный медицинский университет, Россия, г. Краснодар

Стимуляция репаративного остеогенеза представляется важной проблемой в травматологии и ортопедии, решение которой, позволит сократить сроки реабилитации и улучшить качество жизни пациентов. В настоящий момент в травматологии и ортопедии среди множества методик, позволяющих повлиять на скорость сращения костных переломов применение обогащенной тромбоцитами плазмы с целью стимуляции репаративного остеогенеза является эффективным методом и относительно доступным методом, возможности применения которого в травматологии и ортопедии требуют дополнительного изучения, с целью создания протоколов применения PRP для стимуляции созревания костной мозоли.

*Ключевые слова:* репаративный остеогенез, обогащенная тромбоцитами плазма.

В настоящее отмечается резкое возрастание частоты повреждений тканей и органов опорно-двигательного аппарата, в частности переломов костей [1, с. 11], причем на фоне увеличивающегося количества переломов все чаще наблюдаются

случаи замедленного сращения или образования ложных суставов не связанные с дефектами лечения [3, с. 85].

В связи с этим одна из задач современной травматологии состоит в поиске надежного средства стимуляции посттравматической регенерации костной ткани. Особенно в случаях прогнозируемого замедленного сращения, обусловленного различными факторами, такими как возраст, среда обитания, различные социальные факторы. Стимуляция репаративного остеогенеза возможна как за счет активации защитно-приспособительных резервов организма в целом, это прием витаминов, хондропротекторов и препаратов, стимулирующих остеогенез, но существует вероятность недостаточности самих компенсаторных систем [2, с. 162]. Немаловажным фактором остается дороговизна препаратов.

Альтернативой может стать местная активация костной регенерации путем использования обогащенной тромбоцитами плазмы.

Таким образом, технология стимуляции сращения переломов введением в зону свежего перелома обогащенной тромбоцитами плазмы (PRP), содержащей множество факторов роста является перспективным методом.

*Цель исследования:* изучение возможностей применения обогащенной тромбоцитами плазмы для сокращения сроков сращения переломов длинных трубчатых костей.

*Материалы и методы:* исследование проводилось на базах кафедры ортопедии, травматологии и ВПХ ФГБОУ ВО КубГМУ и кафедры анатомии, ветеринарного акушерства и хирургии ФГБОУ ВО КубГАУ.

Для исследования были отобраны 22 кролика породы «Фландер» в возрасте 9 месяцев, которые были разделены по принципу аналогов на 2 группы (по 11 животных в каждой). Все манипуляции с животными проводили согласно правилам, принятым Европейской конвенцией по защите позвоночных животных, используемых для исследований и других научных целей (European Convention for the Protection of Vertebrate Animals Used for Experimental and other Scientific Purposes (ETS 123) Strasbourg, 1986) [4, с. 90]. Животным под общим наркозом формировали открытый поперечный перелом средней трети диафиза левой большеберцовой кости. Линейным разрезом вдоль оси голени в средней трети обнажался диафиз большеберцовой кости. Для создания дефекта кости нами использовалась проводочная витая пила, при помощи которой выполнялась поперечная остеотомия (модель простого перелома), после чего производили репозицию и фиксацию перелома пучком из 4-х спиц Киршнера.

Для приготовления обогащенной тромбоцитами плазмы применялась центрифуга с частотой вращения 3500 оборотов в минуту и пробирки с сепарационным гелем.

В первой группе – опытной, на 5-ые сутки после остеотомии в область перелома вводилась обогащенная тромбоцитами плазма.

Во второй группе – контрольной, сращение происходило без воздействия каких-либо препаратов.

Оценка течения регенеративного процесса в зоне экспериментального перелома производилась по рентгенологическим признакам, а также общему состоянию (активности) животных.

Кроликов выводили из эксперимента на 30 сутки. Сравнение результатов в группах осуществлялось на 5, 7, 10, 15, 20, 25, 30 сутки с момента введения обогащенной тромбоцитами плазмы в контрольной группе.

*Результаты* клинического и рентгенологического исследования, проводимого на 5, 7, 10, 15, 20, 25, 30 сутки выявили, что признаки формирования костной мозоли в исследуемой группе появились на 5 сутки у 4 животных, на 7 сутки у всех животных исследуемой группы, в контрольной группе – на 5 сутки у 1 животного, на 7 сутки у – 6 животных и лишь на 10 сутки у всех животных контрольной группы.

На 25 сутки признаки полного сращения наблюдались у 10 животных исследуемой группы, а в контрольной группе – у 5 животного.

На 30 сутки признаки полного сращения наблюдались у всех животных как исследуемой, так и контрольной групп.

*Обсуждение.* Стимуляция репаративного остеогенеза представляется важной проблемой в травматологии и ортопедии, решение которой, позволит сократить сроки реабилитации и улучшить качество жизни пациентов. В настоящий момент в травматологии и ортопедии насчитывается несколько методик, позволяющих повлиять на скорость сращения костных переломов:

- Трансплантация детерминированных остеогенных продромальных клеток (ДОПК), обладающих собственной потенцией остеобластического остеогенеза.

- Способ пассивной стимуляции ДОПК с помощью аллогенных костных трансплантатов, синтетических и полусинтетических заменителей кости (остеоиндукция)

- Воздействие костным морфогенетическим белком (BMP – bone morphogenetic protein), индуцирующим преобразование плюропотентных клеток в остеобласты (остеоиндукция).

- Воздействие факторами, стимулирующими новообразование кости (TGFr, IGF-I, IGF-II, PDGF, rFGF, aFGF, BMPs) присутствующие в нативной кости, являющиеся медиаторами клеточной пролиферации и дифференцировки, ангиогенеза и минерализации.

В основе лежит активирование морфогенетическими белками и/или факторами роста коммитированных клеток предшественников остеобластов.

Все перечисленные способы имеют высокую стоимость, в среднем в 10 раз превышающие стоимость стандартного хирургического лечения. Например, курс лечения (BMP – bone morphogenetic protein) в Западной Европе стоит не менее 10000 евро, технология производства засекречена.

Таким образом, применение обогащенной тромбоцитами плазмы с целью стимуляции репаративного остеогенеза является не дорогим и эффективным методом, возможности применения которого в травматологии и ортопедии требуют дополнительного изучения, с целью создания протоколов применения PRP для стимуляции созревания костной мозоли.

*Выводы:*

1. Введение в зону перелома обогащенной тромбоцитами плазмы сокращает сроки заживления костной раны на 8-10%.

2. Стимуляция репаративного остеогенеза с применением обогащенной тромбоцитами плазмы является относительно не дорогим и эффективным методом.

#### **Список литературы**

1. Миронов С. П., Котельников Г. П. Травматология: национальное руководство краткое издание // С.П. Миронов, Г.П. Котельников. – М.: ГЕОТАР–Медиа, 2016. – С. 11.

2. Миханов В. А. и др. Репаративный гистогенез костной ткани в условиях открытого перелома диафиза длинной трубчатой кости у крыс при использовании препарата «Винфар» // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №. 3. – С. 162-170.

3. Омеляненко Н.П. Современные возможности оптимизации репаративной регенерации костной ткани / Н.П. Омеляненко, С.П. Миронов, Ю.И. Денисов-Никольский и др. // Вестник травматологии и ортопедии им. Н.Н. Приорова. – 2002. – № 4. – С. 85–88.

4. Севастьянов В. И. и др. Функциональная эффективность биомедицинского клеточного продукта для регенерации суставного хряща (экспериментальная модель остеоартроза) // Вестник трансплантологии и искусственных органов. – 2015. – №. 1. – С. 86-96.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА МИКРОБИОТЫ РТА ПО ДАННЫМ ПЦР-ДИАГНОСТИКИ У ПАЦИЕНТОВ С ПАРОДОНТИТОМ ПЕРЕД ДЕНТАЛЬНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ**

*Глазкова Е.В., Лашко И.С., Калинина А.Н.*

ассистенты кафедры клинической стоматологии и имплантологии,  
Институт повышения квалификации ФМБА России, Россия, г. Москва

*Степанов А.Ф.*

аспирант кафедры клинической стоматологии и имплантологии,  
Институт повышения квалификации ФМБА России, Россия, г. Москва

Представлены результаты выявления пародонтопатогенов и других представителей микробиоты рта у здоровых и больных пародонтитом перед подготовкой к дентальной имплантации методом ПЦР-диагностики. Установлена степень элиминации патогенной микрофлоры рта после проведенного курса лечения пародонтита.

*Ключевые слова:* пародонтит, имплантация, микробиота, лечение, ПЦР-диагностика.

В дентальной имплантологии распространенным осложнением является воспаление в периимплантатных тканях. Основным этиологическим фактором воспалительных заболеваний пародонта в настоящее время считаются микроорганизмы, прежде всего, пародонтопатогенные бактерии [1, с. 11; 2, с. 49; 3, с. 28; 4, с. 26]. Микроорганизмы и продукты их жизнедеятельности вызывают воспалительно-дегенеративные изменения тканей пародонта. Риск прогрессирования заболевания и резистентности к лечению выше при комбинации нескольких видов патогенных микроорганизмов.

В связи с этим при обследовании пациентов с пародонтитом, в частности при подготовке к операции дентальной имплантации, необходима информация о наличии в пародонтальных карманах инфекционных агентов, что связано с задачей рационального выбора антибактериальных препаратов, адекватных методик лечения и контроля эффективности лечения. В ряде случаев недостаточная эффективность лечения может быть связана с вовлечением в этиопатогенез пародонтита не только бактерий, но и вирусов и грибов кандиды, актиномицет, хламидий.

**Цель исследования:** совершенствование диагностики и контроля эффективности лечения пародонтита с использованием молекулярно-генетического исследования содержимого пародонтальных карманов перед дентальной имплантацией.

**Материал и методы исследования.** Проведено комплексное обследование 300 человек (154 женщин, 146 мужчин), обратившихся в Клинический центр стоматологии ФМБА России и ряд других стоматологических клиник Москвы в связи с проявлениями хронического генерализованного пародонтита (ХГП; K05.3).

Возраст обследованных варьировал от 32 до 56 лет (в среднем  $41,3 \pm 1,2$  лет). После проведенного пародонтологического лечения у 46 человек были установлены дентальные имплантаты (ICX, Германия) по двухэтапной методике. Лечение пародонтита проводилось с использованием стандартных терапевтических, хирургических и ортопедических методик [1]. Контрольная группа лиц с здоровым пародонтом включала 122 человека с средним возрастом  $21,6 \pm 0,7$  лет. При оценке состояния пародонта, наряду с клиническим обследованием, проводилось необходимое рентгенологическое обследование и индексная оценка состояния пародонта и гигиены.

Молекулярно-генетическая диагностика микрофлоры пародонтальных карманов проводилась до и после лечения пародонтита в ходе подготовки к имплантации с использованием реактивов НПФ «Гентех» (Россия) и прибора «Терцик МС2» НПФ «ДНК-технология» (Россия) [2-4]. Определение возбудителя используемым набором реактивов интерпретировалось как «обнаружено» или «не обнаружено», кроме того дополнялось по интенсивности полос на электрофореграмме в соответствии концентрацией инфекционного возбудителя в терминах: «+» – очень слабый ответ, «++» – слабый ответ, «+++» – средний ответ и «++++» – сильный ответ. Определялись следующие составляющие микробиоты рта: Pi – *Prevotella intermedia*, Tf – *Tannerella forsythensis*, Td – *Treponema denticola*, Aac – *Actinobacillus actinomycetemcomitans*, Pg – *Porphyromonas gingivalis*, *Chlamydia trachomatis*, *Herpes simplex virus*, *Human cytomegalovirus*, *Epstein-Barr virus*, *Candida albicans*.

**Результаты исследований.** При обследовании с помощью мультипраймерного набора содержимого десневой борозды у 122 лиц со здоровым пародонтом выявлена ДНК Aac у 4,1% обследованных, Pi – у 0,8%, Tf – у 3,3%, Td – у 1,6%; Pg – 0,0% (рис. 1). При этом относительное содержание указанных пародонтопатогенов не превышала уровень слабого ответа («+++» – 41,6% из всех случаев регистрации возбудителей) или соответствовала уровню очень слабого ответа («+» – 58,4%).

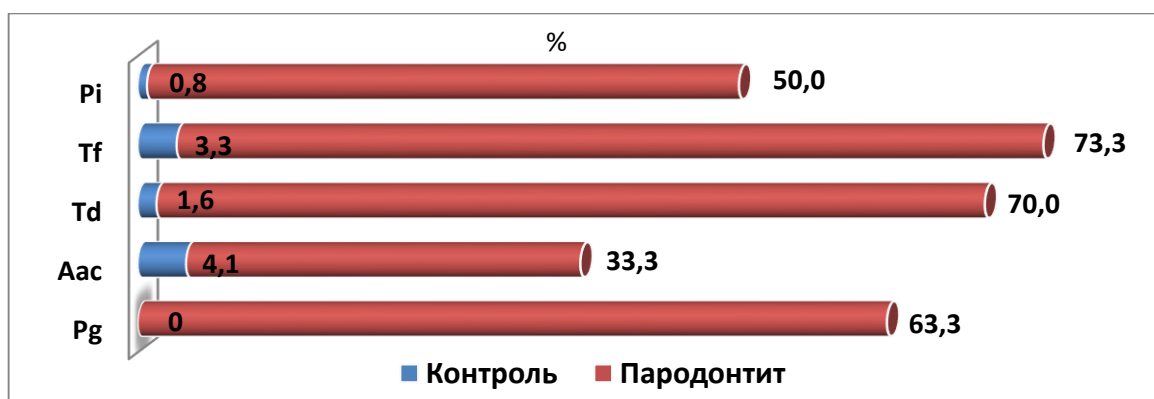


Рис. 1. Частота выявления ДНК пародонтопатогенов в области зубодесневой борозды у больных ХГП и людей со здоровым пародонтом

По сравнению с контрольной группой у больных пародонтизом частота выявления пародонтопатогенных бактерий возрастала в среднем в 30 раз (рис. 2.): Pi выявлена у 50,0% больных, Tf – у 73,3%, Td – у 70,0%, Aac – у 33,3%, Pg – у 63,3%.

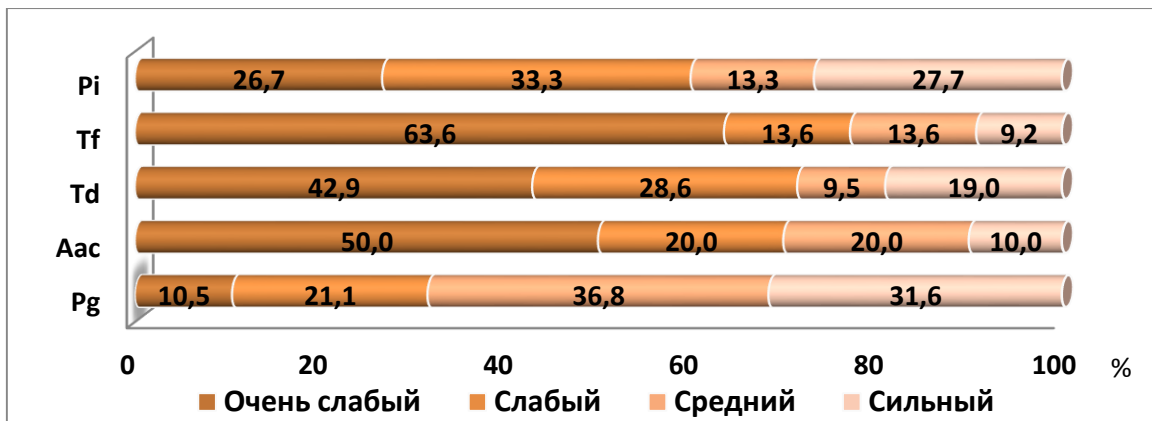


Рис. 2. Сравнительная структура выявляемости пародонтопатогенных бактерий у больных пародонтитом (по относительному содержанию)

Относительная концентрация выявленных пародонтопатогенов в среднем соответствовала следующим уровням: очень слабый ответ 38,7%, слабый ответ 23,3%, средний ответ 18,6%, сильный ответ 19,5% (рис.3). Соответствующие показатели для Pi 26,7%, 33,3%, 13,3%, 27,7%; для Tf 63,6%, 13,6%, 13,6%, 9,2%; для Td 42,9%, 28,6%, 9,5%, 19,0%; для Aac 50,0%, 20,0%, 20,0%, 10,0%; для Pg 10,5%, 21,1%, 36,8%; 31,6%.

В группе пациентов перед дентальной имплантацией в результате лечения хронического генерализованного пародонтита средней степени тяжести произошла элиминация пародонтопатогенных бактерий из пародонтальных карманов у большинства обследованных (рис. 3). Так, частота выявления Pi снизилась в 4,4 раз (от 47,8% до 10,9%), Tf – в 8,2 раз (от 71,7% до 8,7%), Td – в 10,4 раз (от 67,4% до 6,5%), Pg – в 7,2 раз (от 63,0% до 8,7), Aac не выделялась после лечения. У 5 человек (10,9%) выявлены пародонтопатогены после пародонтального лечения, в связи с этим операция имплантации у этих пациентов были отложены. Относительное содержание пародонтопатогенов перед началом лечения составляла по уровню ответа: очень слабый ответ 37,0%; слабый ответ 21,7%; средний ответ 17,4%; сильный ответ 19,6%; частота проявления сильного и среднего ответа была значительна. После лечения у пациентов с положительной ПЦР при выявлении пародонтопатогенов регистрировался исходный, преимущественно сильный или средний ответ.

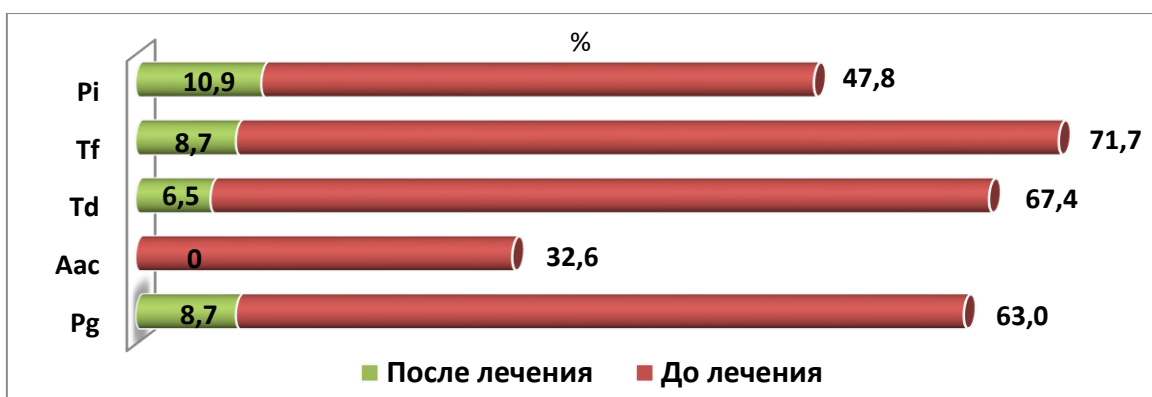


Рис. 3. Динамика результатов ПЦР-диагностики пародонтопатогенных бактерий до и после лечения пародонтита

При диагностике возбудителей сопутствующих инфекций в пародонтальных карманах перед лечением пародонтита частота выявления составляла: Хл – 0,0%; ВПГ – 4,4%; ЦМВ – 0,0%; ВЭБ – 21,7%; кандиды альбиканс – 30,4%. При этом от-

носительная концентрация ВПГ не превышала уровень очень слабого ответа: ВЭБ – у 20,0% соответствовал сильному ответу, у большинства – очень слабому и слабому ответу; кандиды альбиканс – у 85,7% сильному ответу и у 14,3% – среднему ответу (рис. 4). После лечения перечисленные возбудители выделялись в единичных случаях: хламидия трахоматис у 0,0% обследованных, вирус простого герпеса – у 2,2%, цитомегаловирус и вирус Эпштейн-Барра – у 0,0%, кандиды альбиканс – у 6,6%. Относительное содержание всех возбудителей (кроме кандиды альбиканс) соответствовало очень слабому ответу, а кандиды альбиканс при ее наличии соответствовала сильному ответу.

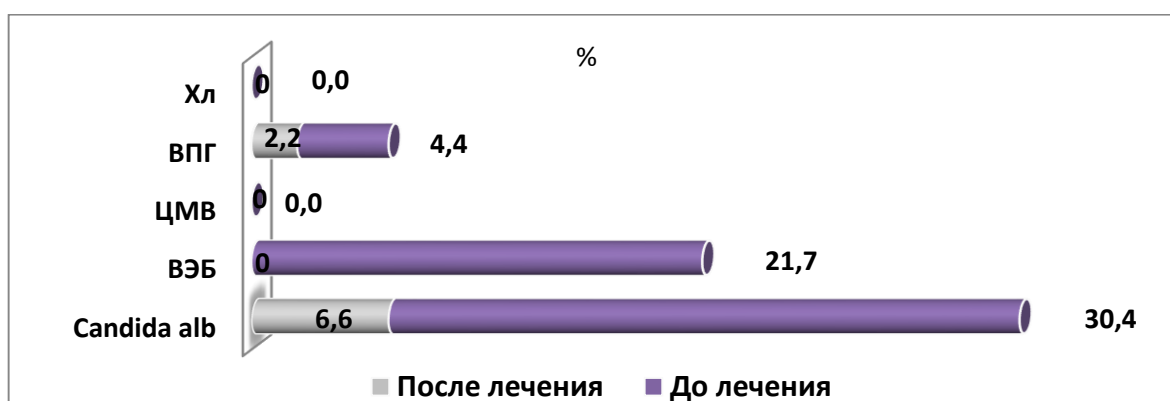


Рис. 4. Динамика результатов ПЦР-диагностики возбудителей сопутствующих инфекций в пародонтальных карманах до и после лечения пародонтита

**Выводы.** По данным ПЦР-диагностики с использованием мультипраймерного набора для определения пародонтопатогенных бактерий в десневой борозде у лиц со здоровым пародонтом частота выделения пародонтопатогенов колеблется от 0,0% до 4,1% (*Actinobacillus actinomycetemcomitans*) с относительной концентрацией не выше уровня слабого ответа. Пародонтопатогенная флора определяется с использованием мультипраймерного набора для ПЦР-диагностики у 100,0% больных хроническим генерализованным пародонтитом. При этом частота выявления разных пародонтопатогенных бактерий из пародонтальных карманов колеблется от 33,3% до 73,3% с относительным содержанием бактерий до уровня среднего и сильного ответа у 38,1% больных. Молекулярно-генетическая диагностика возбудителей сопутствующих инфекций (хламидий, вируса простого герпеса, цитомегаловируса, вируса Эпштейна-Барра и кандиды альбиканс) выявляет вирус Эпштейна-Барра и кандиды альбиканс в пародонтальных карманах соответственно у 21,7% и 30,4% больных пародонтитом.

После лечения пародонтита по данным ПЦР пародонтопатогенные бактерии выделяются при подготовке к операции имплантации у 10,9% больных, при этом частота выявления разных патогенных микроорганизмов снижается в 4-10 раз; возбудители сопутствующих инфекций регистрируются в единичных наблюдениях (относительное содержание вирусов соответствует очень слабому ответу, а при наличии кандиды альбиканс сохраняется уровень сильного ответа).

#### Список литературы

1. Грудянов А.И., Макеева М.К. Частота встречаемости эндодонто-пародонтальных поражений и информированность врачей об особенностях их диагностики и лечения // Стоматология. 2014. Т. 93. № 3. С. 11-14.
2. Чониашвили Д.З., Олесова В.Н., Щербо С.Н., Садовский В.В., Де Д.А.,



Талицкий В.В., Шайхаев Г.О. Применение ПЦР для выявления ДНК некоторых актиномицетов при воспалительных заболеваниях полости рта // Российский стоматологический журнал. – 2011. – №4. – С. 49-50.

3. Шашмурина В.Р., Воложин А.И., Царёв В.Н. Характеристика микробиоценоза полости рта пациентов с полным отсутствием зубов в ближайшие сроки после дентальной имплантации // Российский стоматологический журнал. – 2008. – №3. – С. 28-33.

4. Шибеева А.В., Айвазова Р.А., Ребриков Д.В., Трубникова Е.В., Кудькина Ю.К., Белякова А.В., Зарипова Р.С., Шевелев А.Б. Применение метода ПЦР в реальном времени для изучения микробиома пародонта у пациентов с сочетанной патологией гастродуоденальной зоны и хроническим пародонтитом // Молекулярная генетика, микробиология и вирусология. – 2016. – №1. – С. 26-30.

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ БОЛЕЗНЕЙ СРЕДИ ЖЕНЩИН ФЕРТИЛЬНОГО ВОЗРАСТА АЛТАЙСКОГО КРАЯ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ЗОНЕ РАКЕТНО-КОСМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

***Колядо И.Б.***

директор, канд. мед. наук, доцент,  
КГБУ «НИИ региональных медико-экологических проблем», Россия, г. Барнаул

***Плугин С.В.***

начальник отдела, канд. мед. наук, доцент,  
КГБУ «НИИ региональных медико-экологических проблем», Россия, г. Барнаул

Часть территории Алтайского края используется в качестве районов падения отделяющихся частей ракет-носителей, запускаемых с космодрома Байконур. С целью оценки возможного воздействия ракетно-космической деятельности на здоровье населения проведено медицинское обследование женщин фертильного возраста, проживающих вблизи района падения ракет-носителей типа «Протон». Выявлены особенности структуры и уровней распространенности болезней среди них. Проведён сравнительный анализ распространенности болезни среди женщин данной группы и женщин контрольной группы.

*Ключевые слова:* ракетно-космическая деятельность, районы падения, здоровье населения, женщины фертильного возраста, распространенность болезней.

Часть территории Алтайского края используется в качестве районов падения (РП) ракет-носителей, запускаемых с космодрома Байконур, зоны Ю-30 (№№ 306, 307, 309, 310). Районы падения отделяющихся частей ракет-носителей (ОЧРН) и территории, сопредельные с ними, являются зонами повышенного экологического риска [1].

Территория Сентелекского сельсовета Чарышского района прилегает к району падения ракет-носителей типа «Протон», наиболее распространенными компонентами ракетного топлива которых являются несимметричный диметилгидразин (НДМГ) и азотный тетраоксид. НДМГ является наиболее опасным в экологическом отношении компонентом ракетного топлива, высокотоксичным, химически устойчивым для условий зоны падения в крае, представляет собой основную экологическую угрозу для окружающей среды [2].

Важнейшим индикатором антропогенного воздействия на территорию является здоровье населения. Начиная с 1999 года, с целью объективной оценки воз-

воздействия ракетно-космической деятельности на здоровье населения, в рамках Федеральной космической программы России, НИИ региональных медико-экологических проблем проводит работы по медицинскому обследованию населения территорий, прилегающих к РП ОЧРН. В ходе настоящей работы были получены данные по распространенности болезней среди населения Сентелекского сельского совета Чарышского района Алтайского края (основная группа), и населения Садового сельского совета Третьяковского района, выбранного в качестве контрольной группы. Особый интерес представляет собой здоровье женщин фертильного возраста, от здоровья которых, в существенной степени, зависит здоровье детей, приходящих на смену родительского поколения. Углубленный медицинский осмотр женщин проводился выездной бригадой, сформированной из ведущих специалистов краевых лечебных учреждений, экспедиционным методом в местах их непосредственного проживания [3, 4].

После завершения экспедиционного выезда была произведена статистическая обработка полученных материалов. Были рассчитаны: интенсивные показатели (коэффициент распространенности болезней на 1000 осмотренных женщин в целом и по отдельным классам и нозологиям), их ошибка репрезентативности ( $\pm m$ ). Для определения значимости различий распространенности заболеваний в опытной и контрольной группах на основе абсолютных значений применялся критерий соответствия  $\chi^2$  Пирсона с поправкой на непрерывность Йетса. Критический уровень значимости при проверке «нулевой гипотезы» составлял менее 0,05 ( $P < 0,05$ ). Для быстрой оценки значений критерия  $\chi^2$  использован расчет критерия  $t$  по методике Романовского.

Анализ структуры распространенности болезней среди осмотренных женщин фертильного возраста опытной группы показал, что для них ведущей патологией (первое ранговое место) являются «Болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушения обмена веществ. Класс 4» (E00.0-E90.9), доля которых составила 21,6%. В контрольной группе данная патология также заняла ведущее место с удельным весом 21,9%. В общий показатель по данному классу основной вклад внесли болезни щитовидной железы (E00-E07.9) с долей 54,6% и ожирение (E66-E66.9) с удельным весом 33,9%. В контроле в структуре данного класса наиболее значимыми также оказались болезни щитовидной железы (E00-E07.9) и ожирение (E66-E66.9) с долей 65,1% и 28,4%, соответственно.

Второе ранговое место в опытной группе принадлежит патологии из класса «Болезни мочеполовой системы. Класс 14» (N00.0-N99.9). Удельный вес данных болезней составил 16,6%. В контроле болезни данного класса заняли третье ранговое место с долей 14,1%.

На третьем по значимости месте в опытной группе находятся «Болезни нервной системы. Класс 6» (G00-G99.9), доля которых составила 12,2%. У женщин контрольной группы патология из данного класса находится лишь на седьмом ранговом месте с удельным весом 4,9%.

Четвертое место у женщин опытной группы заняли «Болезни системы кровообращения. Класс 9» (I00.0-I99.9) Их удельный вес составил 9,4% от всех выявленных заболеваний. В контроле болезни этого класса заняли более высокое второе место с долей 16,1%.

Пятыми по значимости в опытной группе являются «Болезни глаза и его придаточного аппарата. Класс 7» (H00.0-H59.9). Доля данной патологии в общей структуре составила 8,3%. У женщин контрольной группы болезни этого класса

заняли также пятое место, но их доля составила 11,4%, т.е. здесь данная патология более значима. Из данного класса наиболее часто выявлялись болезни мышц глаза, нарушения содружественного движения глаз, аккомодации и рефракции (Н49-Н52), удельный вес внутри класса которых в опытной группе составил 73,1%, а в контроле – 60,3%.

Шестое ранговое место в структуре общей патологии у женщин опытной группы заняли «Болезни органов дыхания. Класс 10» (J00.0-J99.9). Их удельный вес составил 6,9%. У женщин контрольной группы болезни этого класса также заняли шестое место, но их доля составила 7,9%.

Из болезней органов дыхания по итогам медосмотра у женщин больше всего выявляли хронические болезни миндалин и аденоидов (J35.0-J35.9). В опытной группе их доля в патологии класса составила 46,4%, но в контрольной группе их значимость была меньше – их удельный вес составил всего 23,5%. Кроме того, относительно много было выявлено случаев смещенной носовой перегородки (J34.2). У женщин опытной группы их доля в патологии класса составила 3,6%, но в контроле их значимость была больше – их удельный вес составил 21,3%.

Седьмое ранговое место в опытной группе заняла патология из класса «Болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани. Класс 13» (M00.0-M99.9), на долю которых пришлось 6,8% от всех выявленных заболеваний. В контроле данная патология имела большую значимость, она заняла четвертое ранговое место с удельным весом 13,9%. Наибольший удельный вес из патологии данного класса приходится на остеохондроз позвоночника (M42.0- M42.9), в опытной группе он составил 20,0%, в контроле больше – 54,5%.

Восьмое ранговое место в структуре распространенности патологии среди осмотренных женщин опытной группы заняли «Новообразования. Класс 2» (C00.0-D48.9). Их удельный вес составил 6,7%. В контрольной группе их значимость была меньше, они заняли девятое ранговое место с долей 1,9%. Среди выявленных новообразований на злокачественные новообразования (C00.0-C97.9) в опыте пришлось 7,4%, в контроле – случаев злокачественных новообразований выявляли меньше, их доля составила 4,3%.

На девятом ранговом месте у женщин опытной группы находятся «Некоторые инфекционные и паразитарные болезни. Класс 1» (A00.0-B99.9) с удельным весом 4,2%. У женщин контрольной группы значимость данной патологии была меньше – она заняла лишь одиннадцатое место с долей 0,9%.

Десятое место в опытной группе заняли «Болезни кожи и подкожной клетчатки. Класс 12» (L00.0-L99.9), доля которых равна 3,5% от всей выявленной патологии. В контроле данная патология заняла восьмое ранговое место с удельным весом 2,1%.

Патология из других классов, рассматриваемых в ходе данного исследования, имела меньшее значение в формировании общего показателя распространенности болезней. Доля патологии отдельных классов в обеих группах сравнения составила до 1,3% от всех выявленных заболеваний.

Анализ интенсивных показателей установил, что общий уровень распространенности болезней среди женщин опытной группы довольно высокий и составил  $5043,8 \pm 5,6$  случая на 1000 осмотренных, что существенно ( $P < 0,001$ ) больше, чем в контрольной группе, где показатель был равен  $4594,6 \pm 4,2$  случая на 1000 осмотренных.

Чаще всего среди женщин опытной группы выявлялась патология из класса «Болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушения обмена веществ. Класс 4» (E00.0-E90.9) –  $1087,5 \pm 2,6\%$  и что также существенно ( $P < 0,001$ ) больше, чем в контрольной группе, где уровень показателя составил  $1007,7 \pm 2,0\%$ . Болезни щитовидной железы (E00.0-E07.9) в опытной группе выявлялись с частотой  $593,8 \pm 38,8\%$ , т.е. практически на том же уровне ( $P > 0,05$ ), что и в контроле, где показатель был равен  $656,4 \pm 29,5\%$ . Ожирение (E66.0-E66.9) в опытной и контрольной группах женщин выявлялось так же практически одинаково часто ( $P > 0,05$ ), соответственно,  $368,8 \pm 38,1\%$  и  $285,7 \pm 28,1\%$ .

Существенный вклад в формирование общего показателя внес также такой класс, как «Болезни мочеполовой системы. Класс 14» (N00.0-N99.9). В опытной группе уровень показателя составил  $837,5 \pm 29,2\%$ , что значимо ( $P < 0,001$ ) больше, чем в контроле –  $648,6 \pm 29,7\%$ .

Следующими по частоте выявляемости у женщин опытной группы идут «Болезни нервной системы. Класс 6» (G00-G99.9) с показателем  $606,3 \pm 38,6\%$ , что так же значимо ( $P < 0,001$ ) больше, чем в контроле –  $223,9 \pm 25,9\%$ .

Кроме того, среди женщин опытной группы существенно чаще, по сравнению с женщинами контрольной группы, выявлялись «Новообразования. Класс 2» (C00-D48.9), соответственно,  $337,5 \pm 37,7\%$  и  $88,8 \pm 17,7\%$  ( $P < 0,001$ ), «Некоторые инфекционные и паразитарные болезни. Класс 1» (A00-B99.9), соответственно,  $212,5 \pm 32,3\%$  и  $42,5 \pm 12,5\%$  ( $P < 0,001$ ), «Болезни кожи и подкожной клетчатки. Класс 12» (L00.0-L99.9), соответственно,  $175,0 \pm 30,0\%$  и  $96,5 \pm 18,3\%$  ( $P < 0,001$ ), миокардиодистрофия (I51.5), соответственно,  $287,5 \pm 35,8\%$  и  $169,9 \pm 23,3\%$  ( $P < 0,05$ ), хронические болезни миндалин и аденоидов (J35), соответственно,  $162,5 \pm 29,2\%$  и  $92,7 \pm 18,0\%$  ( $P < 0,05$ ).

По ряду классов и нозологий сложилась обратная ситуация – уровень показателей их распространенности был выше в контроле, по сравнению с опытной группой. Это такая патология как «Болезни глаза и его придаточного аппарата. Класс 7» (H00.0-H59.9), соответственно,  $525,1 \pm 31,0\%$  и  $418,8 \pm 39,0\%$  ( $P < 0,05$ ), «Болезни системы кровообращения. Класс 9» (I00.0-I99.9) соответственно,  $741,3 \pm 27,2\%$  и  $475,0 \pm 39,5\%$  ( $P < 0,001$ ), в том числе «Болезни, характеризующиеся повышенным кровяным давлением» (I10-I15), соответственно,  $285,7 \pm 28,1\%$  и  $118,8 \pm 25,6\%$  ( $P < 0,001$ ), «Болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани. Класс 13» (M00.0-M99.9), соответственно,  $637,1 \pm 29,9\%$  и  $343,8 \pm 37,5\%$  ( $P < 0,001$ ), в том числе остеохондроз позвоночника (M42.0-M42.9), соответственно,  $347,5 \pm 29,6\%$  и  $68,8 \pm 20,0\%$  ( $P < 0,001$ ), «Симптомы, признаки и отклонения от нормы, выявленные при клинических и лабораторных исследованиях, не классифицированные в других рубриках. Класс 18» (R00-R99), соответственно,  $57,9 \pm 14,5\%$  и  $12,5 \pm 8,8\%$  ( $P < 0,05$ ), смещенная носовая перегородка (J34.2), соответственно,  $77,2 \pm 16,6\%$  и  $12,5 \pm 8,8\%$  ( $P < 0,01$ ).

По другим классам и рассматриваемым нозологиям существенных различий в распространенности в опытной и контрольной группах выявлено не было.

Таким образом, изучение структуры выявленной патологии среди женщин опытной и контрольной групп показало, что в основном они соответствуют друг другу. Вместе с тем, существуют некоторые её особенности. Так, в опытной группе большую значимость имеют «Болезни мочеполовой системы. Класс 14» (N00.0-N99.9), «Болезни нервной системы. Класс 6» (G00-G99.9) и «Новообразования. Класс 2» (C00.0-D48.9). В контрольной группе большую значимость имеют «Бо-

лезни системы кровообращения. Класс 9» (I00.0-I99.9), «Болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани. Класс 13» (M00.0-M99.9) и «Болезни кожи и подкожной клетчатки. Класс 12» (L00.0-L99.9).

Анализ интенсивных показателей распространенности болезней среди женщин подтвердил выявленные особенности значимости отдельных классов патологии для исследуемых групп и показал, что среди женщин опытной группы патология в целом выявлялась существенно ( $P < 0,001$ ) чаще (в 1,1 раза), чем среди женщин контрольной группы.

Так же у женщин опытной группы существенно чаще (в 1,1 раза) выявляли патологию из класса «Болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушения обмена веществ. Класс 4» (E00.0-E90.9), «Болезни мочеполовой системы. Класс 14» (N00.0-N99.9) – в 1,3 раза чаще, «Болезни нервной системы. Класс 6» (G00.0-G99.9) – в 2,7 раза чаще, «Новообразования. Класс 2» (C00.0-D48.9) в 3,8 раза чаще, «Некоторые инфекционные и паразитарные болезни. Класс 1» (A00.0-V99.9) – в 5 раз чаще, «Болезни кожи и подкожной клетчатки. Класс 12» (L00.0-L99.9) – в 1,8 раза чаще, миокардиодистрофия (I51.5) – в 1,7 раза чаще, хронические болезни миндалин и аденоидов (J35) – в 1,8 раза чаще.

В свою очередь в контрольной группе существенно чаще выявляли «Болезни глаза и его придаточного аппарата. Класс 7» (H00.0-H59.9) – в 1,3 раза, «Болезни системы кровообращения. Класс 9» (I00.0-I99.9) – в 1,5 раза, в том числе «Болезни, характеризующиеся повышенным кровяным давлением» (I10-I15) – в 2,4 раза, смещенную носовую перегородку (J34.2) – в 6,2 раза, «Болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани. Класс 13» (M00.0-M99.9) – в 1,9 раза, в том числе остеохондроз позвоночника (M42.0- M42.9) – в 5,1 раза, «Симптомы, признаки и отклонения от нормы, выявленные при клинических и лабораторных исследованиях, не классифицированные в других рубриках. Класс 18» (R00-R99) – в 4,5 раза чаще.

Полученные результаты требуют более детальных исследований для дальнейшего изучения возможного влияния ракетно-космической деятельности на здоровье населения.

### Список литературы

1. Адушкин В.В., Козлов С.И., Петров А.В. Экологические проблемы и риски воздействий ракетно-космической техники на окружающую природную среду: Справочное пособие / Под общ. ред. В.В.Адушкина, С.И. Козлова, А.В. Петрова. – М.: Анкил, 2000.

2. Шатров Я.Т., Брусков В.И., Завильгельский Г.Б. и др. Новые аспекты исследования последствий использования гептила в ракетно-космической технике. Книга 1. Гептил и активные формы кислорода: взаимосвязь, взаимовлияние, влияние на живые организмы и животных. М.: Пеликан, 2008. 120 с.

3. Колядо, И.Б. Окружающая среда и здоровье населения Алтайского края, проживающего вблизи районов падения отделяющихся частей ракет-носителей, запускаемых с космодрома Байконур / И.Б.Колядо, С.В.Плугин, В.Н.Горбачев // Экологические аспекты природопользования в Алтае-Саянском регионе: материалы международной научно-практической конференции – Барнаул: Изд. АлтГТУ, 2014 – С. 53-58.

4. Лещенко, В.А. Организация выездной диагностической работы и оценка патологической пораженности населения в территориях, прилегающих к районам ракетно-космической деятельности / В.А. Лещенко, Я.Н. Шойхет, В.Б. Колядо, И.Б. Колядо // Сибирский Консилиум: вып. 1 (63). – 2007. – № 8. – С. 32-38.

## РАДИОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ДИАГНОСТИКИ СИНДРОМА ХЕРЛИНА-ВЕРНЕРА-ВУНДЕРЛИХА

*Куцитарь И.В.*

врач-радиолог, аспирант кафедры радиологии и медицинской визуализации,  
Государственный университет медицины и фармации им. Николая Тестемицану,  
Республика Молдова, г. Кишинев

В статье описан случай диагностики редкой комплексной аномалии развития мочеполовой системы, синдрома Херлина-Вернера-Вундерлиха (ХВВ). Также представлен краткий обзор литературы по частоте, клинической манифестации и современной диагностике синдрома ХВВ. Обсуждены диагностические особенности ультразвуковой диагностики и магнитно-резонансной томографии, важность и необходимость ранней постановки диагноза и своевременного лечения данной патологии.

*Ключевые слова:* синдром ХВВ, удвоение матки (*uterus didelphys*), обструкция одного из удвоенных влагалищ, односторонняя агенезия почки, ультразвуковое исследование (УЗИ), магнитно-резонансная томография (МРТ).

Синдром Херлина-Вернера-Вундерлиха (ХВВ) является редкой сочетанной аномалией развития женской мочеполовой системы и представляет собой триаду симптомов – удвоение матки (*uterus didelphys*), обструкцию одного из удвоенных влагалищ и наличие ипсилатеральной агенезии почки. В большинстве случаев первые симптомы наличия синдрома ХВВ проявляются с установлением менархе [1-3]. Трудности клинической диагностики связаны с тем, что у пациенток отмечаются нормальные менструальные выделения со стороны гемивагины без признаков обструкции. Главными клиническими проявлениями данного синдрома являются ежемесячные боли в области малого таза, связанные с началом менструации, боли в области влагалища, циклическая дисменорея и пальпируемое образование в области малого таза [4]. Некорректная интерпретация и поздняя постановка диагноза синдрома ХВВ приводит к развитию тазового эндометриоза, способствует развитию воспалительных процессов органов малого таза с образованием tubo-овариальных и внутрибрюшных абсцессов [5, 6].

В специализированной литературе описаны единичные случаи и малочисленные серии пациентов с синдромом ХВВ [1-19]. Зарубежные авторы подчеркивают и отводят важную роль методам визуализации в изучении радиологической анатомии и ранней диагностике данного синдрома [1, 2, 4, 6, 8, 10-19]. Учитывая редкость данной патологии и трудности установления диагноза, приводим клиническое наблюдение корректной диагностики синдрома Херлина-Вернера-Вундерлиха с использованием радиологических методов визуализации.

**Клинический случай.** Пациентка Д.А., 13 лет, была госпитализирована в отделение хирургической гинекологии Института Матери и Ребенка с выраженными, ноющими болями в нижней части живота и влагалища, которые были связаны с началом менструального цикла. Менархе с 12 лет, длительностью 4-5 дней.

При ректальном осмотре было выявлено кистозное образование, болезненное при пальпации, расположенное между прямой кишкой и мочевым пузырем, преимущественно справа. Наружные половые органы развиты нормально. Для подтверждения диагноза было проведено ультразвуковое исследование органов брюшной полости и полости малого таза (процедура была реализована с помощью аппарата Toshiba Aplio 300 с использованием конвексного мультисигментного датчика с частотой 3-5 МГц для трансабдоминального ультразвукового обследования,

и с частотой 5-7,5 МГц для трансректального УЗИ). Была установлена агенезия правой почки с наличием компенсаторной (викарной) гипертрофии левой почки, длина которой составила 13 см. При трансректальном исследовании определяется удвоенная матка (*uterus didelphys*) без признаков сообщения, правая матка размерами – 39,3×20,8 мм (гематометра), полость матки до 17,28 мм, размеры левой матки – 22,4×18,8 мм, полость матки составила 10,35 мм. Справа была выявлена обструкция дистальных отделов одного из влагалищ с наличием округлого объемного жидкостного образования, с четким контуром и с гипоэхогенным содержимым и наличием внутренних неоднородных включений, расположенным позади мочевого пузыря, размерами – 70,2×52,9 мм. Данное образование было расценено как гематокольпос, обусловленный обструкцией нижних отделов одного из влагалищ (рис. 1 а, б). Размеры и структура яичников – без признаков патологии.

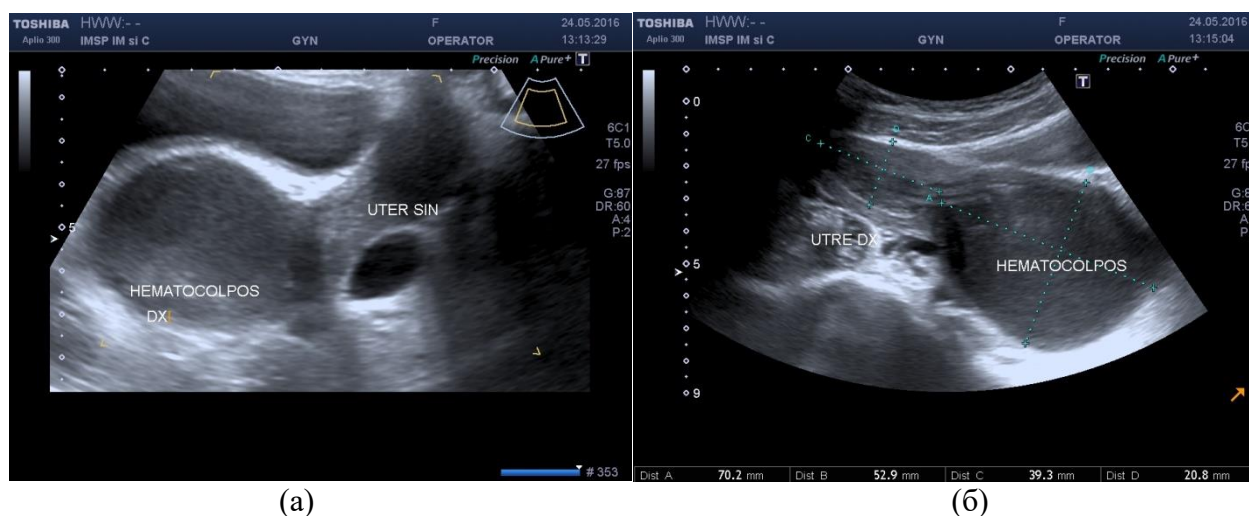


Рис. 1 (а, б). УЗИ органов малого таза: наличие двух полостей матки, правостороннего гематокольпоса и гематометры; размеры матки и влагалища слева в норме

Для детального уточнения анатомических структур внутренних половых органов, определения характера жидкостного образования (наличия продуктов биодеградации гемоглобина?) и в качестве предоперационного планирования была проведена магнитно-резонансная томография брюшной полости и малого таза с помощью аппарата Siemens MAGNETOM Skyra (Германия) с напряженностью поля сверхпроводящего магнита 3,0 Тл.

T2-взвешенные изображения (ВИ) в импульсной последовательности (ИП), быстрое спиновое эхо TSE были выполнены в коронарной, сагиттальной и аксиальной плоскостях. Были четко дифференцированы две полости матки и два цервикальных канала. Матка слева нормального развития, без признаков жидкостных образований. Справа полость матки расширена, с наличием жидкостного содержимого в области правой гемивагины (гематометра и гематокольпос), находящиеся между мочевым пузырем и прямой кишкой. При проведении МРТ в последовательности T2-ВИ было получено понижение интенсивности сигнала МРТ (в последовательности T1-ВИ выявлено повышение интенсивности сигнала МРТ), которые указывают на геморрагический характер содержимого, размеры гематокольпоса составили – 69,5x53,2x45,4мм (рис. 2, 3).



Рис. 2. МРТ малого таза, T2-ВИ в аксиальной плоскости: удвоенная матка (uterus didelphys), правосторонний гематокольпос с геморрагическим содержанием, расположенным позади мочевого пузыря



Рис. 3. МРТ малого таза, T2-ВИ в сагитальной плоскости: гематометра. Четкая визуализация перегородки влагалища

T1-ВИ изображения, выполненные в коронарной плоскости, выявили агенезию правой почки с наличием компенсаторной гипертрофии левой почки, размерами -13,2×5,0см (рис. 4).



Рис. 4. МРТ органов брюшной полости, T1-ВИ в коронарной плоскости: агенезия правой почки, компенсаторная гипертрофия левой почки



Рис. 5. МРТ органов малого таза в послеоперационном периоде, T2-ВИ в коронарной плоскости: удвоенная матка (uterus didelphys), нормально развитые и обычно расположенные яичники

С подтвержденным диагнозом синдрома Херлина-Вернера-Вундерлиха пациентка была прооперирована в условиях стационара в срочном порядке. Под общей анестезией были выполнены вскрытие и дренирование гематокольпоса, объем полученной крови составил  $\approx 190$ мл, перегородка влагалища была резецирована субтотально. Ранний послеоперационный период протекал благоприятно, без особенностей. Контрольный осмотр через два месяца: пациентка асимптоматична, менструальная функция не нарушена. При МРТ органов малого таза (T2-ВИ изоб-



ражения, выполненные в коронарной плоскости) визуализируется удвоенная матка (*uterus didelphys*), определяются обычно расположенные и нормально развитые яичники (рис. 5).

### Обсуждение

Впервые случай аномалии удвоенной матки (*uterus didelphys*) в сочетании с обструкцией одного из влагалищ был опубликован в 1922 году [19]. Синдром Херлина-Вернера (обструктивная гемивагина с ипсилатеральной агенезией почки) был описан Херлиным и Вернером в 1971 году. Случай агенезии правой почки в сочетании с двурогой маткой и изолированным гематокольпосом был опубликован Вундерлихом в 1976 году [8, 9]. В 2007 году Smith N.A. и Laufer M.L. ввели альтернативное название синдрома ХВВ – OHVIRA (*obstructed hemivagina and ipsilateral renal anomaly*), которое позволило включать сюда и другие аномалии матки и почек [10].

Синдром ХВВ является результатом нарушения эмбриологического развития Мюллерова (парамезонефрального) протока и Вольфова (мезонефрального) протока, из которых развиваются внутренние половые органы и дистальный мочевого тракт. Мюллеров проток – это парные структуры, которые в период эмбрионального развития претерпевают наибольшее развитие. Из их начальных отрезков формируются маточные трубы, оба этих протока срастаются на значительном расстоянии в непарный проток, который впадает в мочеполовой синус. Стенка протока утолщается и он дает начало развития матке и верхней трети влагалища. Удвоенная матка (*uterus didelphys*) является результатом неполного вертикального слияния Мюллеровых протоков. Нарушения бокового слияния приводит к развитию поперечной перегородки влагалища. Нижняя треть влагалища, которая развивается из урогенитального синуса, не претерпевает изменений. Выделительная система (почки и мочеточники) формируются из системы вольфовых (мезонефральных) протоков, при отсутствии одного из которых возникает агенезия почки. Удвоенная матка (*uterus didelphys*) формируется на 8-ой неделе внутриутробного развития [14].

Этиология и патогенез синдрома ХВВ недостаточно изучен и все еще остается предметом для дискуссии. В соответствии с данными классификации, разработанной Американским обществом фертильности (AFS, 1988), удвоенная матка (*uterus didelphys*) относится к III классу аномалий и сочетается с агенезией почки. Lan Zhu и соав. (2015) анализируя случаи синдрома ХВВ, предложили оригинальную классификацию, основанную на анатомических особенностях мальформации: I тип – неперфорированная косая вагинальная перегородка; II тип – перфорированная косая вагинальная перегородка (вагинальная фистула); и III тип – неперфорированная косая вагинальная перегородка с цервикальной фистулой (маточная фистула) [9]. Клиническая картина этих двух типов синдрома ХВВ значительно отличается. Так, у пациенток с перфорированной перегородкой влагалища диагноз синдрома ХВВ, как правило, устанавливается в более поздние сроки после наступления менархе и является весьма затруднительным [19]. Данная категория пациенток предъявляет жалобы на длительные межменструальные кровянистые (слизистогнойные) выделения, хронические боли в области малого таза. Пациенткам с циклической дисменореей часто назначают оральные контрацептивы и нестероидные противовоспалительные препараты, которые в свою очередь стирают клиническую картину и приводят к поздней постановке диагноза [15].

Наличие же острых тазовых болей связано с ретроградным забросом менструальной крови в брюшную полость [19]. Изредка, гематокольпос инфицируется, развивается пиокольпос, приводящий к развитию воспалительных процессов мало-

го таза и появлению тубоовариальных абсцессов [16]. Пиосальпинкс и пиогематокольпос являются острыми осложнениями синдрома ХВВ, в то время как спаечный процесс и тазовый эндометриоз являются потенциально долгосрочными осложнениями [6, 7]. Ранняя постановка диагноза крайне важна, так как позволяет предотвратить развитие эндометриоза [3, 7, 16]. Тазовый эндометриоз является поздним осложнением синдрома ХВВ. Tong и соав. [5] отмечают распространенность эндометриоза до 17,1% у 70 обследованных пациенток с синдромом ХВВ. В редких случаях массивный гематокольпос вызывает задержку мочи и развитие констипаций [5, 19].

В зарубежной специализированной литературе авторы описывают случаи синдрома ХВВ в сочетании с другими аномалиями: дисплазия почек, удвоение почек и мочеточников, эктопия мочеточника, высокое стояние бифуркации аорты, удвоение нижней полой вены, мальротация кишечника, мальпозиция яичников [15]. В большинстве случаев агенезия почки наблюдается на стороне гематокольпоса, правосторонний синдром ХВВ встречается чаще, чем левосторонний [11-13, 19].

Трудности диагностики, острые и поздние осложнения требуют не только знания патологии, но и использования современных методов диагностики синдрома ХВВ. Учитывая общий эмбриональный зачаток мочеполовой системы, при выявлении аномалий развития матки и влагалища обязательным является и обследование почек. При наличии же агенезии почки у девочек необходимо исключить или подтвердить аномалии матки и влагалища для проведения своевременной хирургической коррекции данной патологии. Диагностика синдрома ХВВ еще и затруднительна в связи с отсутствием специфических симптомов при клиническом обследовании. Детальное обследование и правильная интерпретация полученных диагностических изображений гарантируют проведение ранней хирургической коррекции и восстановление фертильности у данных пациенток [17, 18].

Для диагностики синдрома ХВВ методом первичной диагностики является УЗИ, которое собственно выявляет наличие аномалии гениталий, но в большинстве случаев требует детального уточнения конкретного типа порока [8, 10, 12, 13]. Данная методика обследования не требует больших затрат, является неинвазивной, без использования ионизирующего облучения. Однако имеет ограничения в связи с невозможностью использования трансвагинального датчика, что значительно снижает информативность данного метода [12, 13, 18]. В свою очередь, МРТ дополняет, уточняет с высокой точностью и в большинстве случаев позволяет установить внутреннюю и наружную морфологию матки, позволяет планировать предстоящую хирургическую коррекцию аномалии ХВВ и тактику дальнейшего ведения пациенток [4, 8, 10]. Для детальной визуализации тазовых органов предпочтительна последовательность T2-ВИ в сагиттальной, коронарной и косой аксиальной (вдоль тела матки), и косой коронарной (перпендикулярно длине тела матки) плоскостях. Для выявления продуктов биодеградации гемоглобина (гематокольпос, гематометра и эндометриальные кисты) необходима последовательность T1-ВИ в модификации ИП градиентное эхо GRE [13, 17]. Понижение интенсивности сигнала МРТ в последовательности T2-ВИ и повышение интенсивности сигнала в T1-ВИ характерно для геморрагического содержимого матки и влагалища [4, 5, 10, 12].

Представленное клиническое наблюдение демонстрирует эффективность лучевых методов обследования (УЗИ и МРТ) в выявлении врожденных аномалий Мюллерового и Вольфова протоков. Своевременная хирургическая коррекция синдрома ХВВ значительно уменьшает риск развития эндометриоза, восстанавливает

репродуктивную функцию; вскрытие гематокольпоса и резекция перегородки влагалища являются стандартным методом лечения данной аномалии [19].

Таким образом, современные методы визуализации позволяют определить данный тип аномалии, дальнейшую тактику ведения и планирования хирургической коррекции.

### **Выводы**

Синдром Херлина-Вернера-Вундерлиха представляет собой достаточно редкую сочетанную аномалию уrogenитального комплекса, требующей внимательной и тщательной предварительной оценки для проведения хирургической коррекции. УЗИ и МРТ являются «золотым» стандартом в диагностике синдрома ХВВ, позволяют детализировать анатомические особенности данного порока, устанавливают наличие ипсилатеральной агенезии почки и уточняют характер содержимого матки и обструктивной гемивагины. Корректная интерпретация радиологических критериев диагностики синдрома ХВВ способствуют своевременной коррекции данного синдрома и профилактике потенциальных осложнений.

### **Список литературы**

1. Tacagi H., Matsunami K., Imai A. Uterovaginal duplication with blind hemivagina and ipsilateral renal agenesis: review of unusual presentation. *J Obstet Gynaecol.* 2010;30(4):350-3.
2. Wu T.H., Wu T.T., Ng Y.Y., Ng S.C., Su P.H., Chen J.Y., Chen S.J. Herlyn-Werner-Wunderlich syndrome consisting of uterine didelphys, obstructed hemivagina and ipsilateral renal agenesis in a newborn. *Pediatr Neonatol.* 2012;53(1):68-71.
3. Wang J., Zhu L., Lang J., Liu Z., Sun D., Leng J., Fan Q. Clinical characteristics and treatment of Herlyn-Werner-Wunderlich syndrome. *Arch Gynecol Obstet.* 2014;290(5):947-50.
4. Ahmad Z., Goyal A., Das CJ, Deka D and Sharma R. Herlyn-Werner-Wunderlich syndrome presenting with infertility: Role of MRI in diagnosis. *Indian J Radiol Imaging* 2013;23(3):243-6.
5. Tong J., Zhu L., Lang J. Clinical characteristics of 70 patients with Herlyn-Werner-Wunderlich syndrome. *Int J Gynaecol Obstet.* 2013;121(2):173-5.
6. Cox D., Ching B.H. Herlyn-Werner-Wunderlich syndrome: a rare presentation with pyocolpos. *J Radiol Case Rep.* 2012;6(3):9-15.
7. Tong J, Zhu L, Chen N, Lang J. Endometriosis in association with Herlyn-Werner-Wunderlich syndrome. *Fertil Steril.* 2014 ;102(3):790-4.
8. Zurawin PK, Dietrich JE, Heard MJ, Edwards CL. Didelphic uterus and obstructed hemivagina with renal agenesis: case report and review of the literature. *J Pediatr Adolesc Gynecol* 2004;17(2):137-41.
9. Zhu L, Chen N, Tong JL, Wang W, Zhang L, Lang JH . New Classification of Herlyn-Werner-Wunderlich Syndrome. *Chin Med J(Engl)* 2015;128(2):222-5.
10. Smith N.A., Laufer M.R. Obstructed hemivagina and ipsilateral renal anomaly (OHVIRA) syndrome: management and follow-up. *Fertil Steril.* 2007;87(4):918-22.
11. Lin TB, Hsieh MF, Han SC, Chin WL, Hsueh WL. Obstructed hemivagina and ipsilateral renal anomaly with uterus didelphys and vaginal discharge. *Taiwan J Obstet Gynecol* 2013;52(4): 593-96.
12. Vercellini P, Daguati R, Somigliana E, Viganò P, Lanzani A, Fedele L. Asymmetric lateral distribution of obstructed hemivagina and renal agenesis in women with uterus didelphys: institutional case series and a systematic literature review. *Fertil Steril.* 2007;87(4):719-24.
13. Orazi C, Lucchetti MC, Schingo PM, Marchetti P, Ferro F. Herlyn-Werner-Wunderlich syndrome: uterus didelphys, blind hemivagina and ipsilateral renal agenesis. Sonographic and MR findings in 11 cases. *Pediatr Radiol.* 2007;37(7):657-65.
14. Mishra N, Ng S. Sonographic diagnosis of Obstructed Hemivagina and Ipsilateral Renal Anomaly Syndrome : a report of two cases. *Australas J Ultrasound Med.* 2014;17(4) :153-158.

15. Piccinini PS, Doski J. Herlyn-Werner-Wunderlich syndrome: A case report. Rev Bras Ginecol Obstet. 2015;37(4):192–6.
16. Wozniakowska E, Torres A, Milart P, Wozniak S, Czuczwar P, Szkodziak P, Paszkowski T. Delayed diagnosis of Herlyn-Werner-Wunderlich syndrome due to microperforation and pyocolpos in obstructed vaginal canal. J Pediatr Adolesc Gynecol. 2014;27(4):e79-81.
17. Del Vescovo R, Battisti S, Di Paola V, Piccolo CL, Cazzato RL, Sansoni I, Grasso RF, Zobel BB. Herlyn-Werner-Wunderlich syndrome: MRI findings, radiological guide (two cases and literature review), and differential diagnosis. BMC Med Imaging. 2012;12:4.
18. Gholoum S, Puligandla PS, Hui T, Su W, Quiros E, Laberge JM. Management and outcome of patients with combined vaginal septum, bifid uterus, and ipsilateral renal agenesis (Herlyn-Werner-Wunderlich syndrome). J Pediatr Surg. 2006;41(5):987-92.
19. Mişina Ana. Diagnosticul și tratamentul sindromului Herlyn-Werner-Wunderlich. Archives of Balcan Medical Union. 2015;50:93-99.

**ОТДАЛЕННЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА  
МЕТАЛЛОКЕРАМИЧЕСКИХ И БЕЗМЕТАЛЛОВЫХ МОСТОВИДНЫХ  
ПРОТЕЗОВ В СРАВНЕНИИ С НЕСЪЕМНЫМИ ПРОТЕЗАМИ  
НА ИМПЛАНТАТАХ**

*Лернер А.Я.*

доцент кафедры клинической стоматологии и имплантологии, канд. мед. наук,  
Институт повышения квалификации ФМБА России, Россия, г. Москва

*Узунян Н.А.*

ассистент кафедры клинической стоматологии и имплантологии, канд. мед. наук,  
Институт повышения квалификации ФМБА России, Россия, г. Москва

*Лобанов С.А.*

ассистент кафедры клинической стоматологии и имплантологии, канд. мед. наук,  
Институт повышения квалификации ФМБА России, Россия, г. Москва

*Шматов К.В.*

ассистент кафедры клинической стоматологии и имплантологии, канд. мед. наук,  
Институт повышения квалификации ФМБА России, Россия, г. Москва

Представлены детальные показатели качества несъемных протезов (металлокерамических и на каркасах из диоксида циркония) в сопоставлении с протезами на имплантатах. Указаны средние сроки службы протезов и преимущества протезов на имплантатах.

*Ключевые слова:* несъемные протезы, качество, имплантаты, металлокерамика, керамика.

В настоящее время при замещении включенных дефектов зубных рядов конкурируют два метода: мостовидное протезирование с опорой на естественные зубы и искусственные коронки (мостовидные протезы) с опорой на внутрикостные имплантаты [1, с. 290; 2, с. 36]. При этом применяются разные конструкционные материалы протезов: металлокерамика и керамика на каркасах из диоксида циркония. В научной литературе отдаленных результатов сравнения эффективности указанных методов и материалов недостаточно, что обусловило цель представленного исследования.

**Цель исследования:** сравнительное изучение отдаленной клинической эффективности мостовидных протезов с опорой на зубы и несъемных протезов с опорой на имплантаты с использованием разных конструкционных материалов.

**Материал и методы исследования.** Для оценки качества и функциональных возможностей современных конструкций протезов, замещающих включенные дефекты зубного ряда и изготовленных в соответствии с действующими клиническими рекомендациями проведено в динамике за 7 лет наблюдение за 314 пациентами (547 протезов).

Группы наблюдения:

I – металлокерамические мостовидные протезы – 134 пациента, 231 протез;

II – безметалловые керамические мостовидные протезы с CAD/CAM каркасом из диоксида циркония – 86 пациентов, 116 протезов;

III – несъемные протезы на имплантатах – 94 пациентов, 180 искусственных коронок на имплантате, 20 мостовидных протезов.

Динамическое обследование пациентов включало 37 показателей состояния протезов, касающихся состояния твердых тканей опорных зубов и пародонта, качества эндодонтического лечения; адекватности конструкции протеза, его целостности, в том числе облицовки; состояние десны и гигиены; состояния ВНЧС и окклюзионных взаимоотношений; полноценность функций жевания, речи, эстетики. На этапах ежегодного диспансерного обследования высчитывалось количество протезов, сохраняющих функциональные качества, а также нуждающихся в замене, нуждающихся в смене конструкции в связи с удалением опорных зубов или зубов за пределами протеза, определялся средний срок службы протезов.

**Результаты исследований.** Нуждаемость в замене конструкции протеза в связи с изъянами протетической конструкции за 7 лет наблюдения составляла 22,1% для металлокерамических протезов с опорой на зубы, 18,1% – для безметалловых мостовидных протезов и 18,5% – для протезов на имплантатах (таблица). В связи с удалением опорных зубов требовалась смена конструкции 19,5% металлокерамических и 19,0% безметалловых керамических мостовидных протезов; смена конструкции протезов на имплантатах в связи с удалением опорных имплантатов происходила реже – 4,5%. В связи с удалением других зубов за пределами протезов на зубах и на имплантатах появлялась необходимость в смене конструкции у 19,5%, 17,2% и 19,5% металлокерамических и безметалловых мостовидных протезов и протезов на имплантатах соответственно.

Таблица

**Потребность в замене и смене современных конструкций протезов (% за период 7 лет)**

показатель \ группа	нуждаются в замене	нуждаются в смене конструкции в связи с удалением опорных зубов (имплантатов)	нуждаются в смене конструкции в связи с удалением других зубов
группа I	22,1	19,5	19,5
группа II	18,1	19,0	17,2
группа III	18,5	4,5	19,5

У металлокерамических протезов пульпит опорного зуба в течение 7 лет наблюдается в единичных количествах (0,7% от всех протезов), обострение периодонтита – 1,3%. Проявление или прогрессирование очага хронического периодонтита с нарастающей частотой выявляется после 4 лет нагрузки, достигая к моменту завершения наблюдения 8,8% (при этом 22,7% очагов относятся к зубам с исходно интактной пульпой). Кариес опорных зубов выявляется при контроле в 2 года,

нарастает до 14,3% при контроле в 7 лет. Обострение пародонтита, проявляясь в течение второго года функционирования протезов, увеличивается до 7,7% через 7 лет нагрузки. Хронический пародонтит (пародонтальные карманы) наблюдается к завершению наблюдения у 11,0% от сохранившихся протезов; подвижность опорных зубов проявляется после 4 лет нагрузки, составляет 4,4% от сохранившихся протезов при эксплуатации 7 лет. Рецессия десны выявлялась через 3 года эксплуатации протезов, достигает 11,0% к периоду наблюдения. Хроническое воспаление десны у опорных зубов регистрируется уже через год, несмотря на ежегодную профессиональную гигиену частота гингивита увеличивается, достигая 39,6% протезов на 7 году нагрузки. Недостаточная гигиена характерна для 8,6% протезов через год наблюдения, через 7 лет – для 28,6%. Такие осложнения в состоянии как перелом опорного зуба, пролежни под протезом, поломка протеза, явления бруксизма, явления гальванизма, снижение нижней трети лица, нарушение саливации проявляются в единичных случаях не ранее, чем через 5 лет нагрузки. Расцементировка опорных коронок регистрируется с 2 года нагрузки, наблюдается у 5,5% протезов; нарушение облицовки – у 8,8%. Неадекватные окклюзионные взаимоотношения в связи с стираемостью естественных зубов встречаются у 6,6% протезов через 7 лет нагрузки; проявления патологии ВНЧС в дополнение к ранее имеющимся соответственно у 4,4%. Удаление опорных зубов по разным причинам достигает 13,2% через 7 лет нагрузки; разрушение других зубов до необходимости их удаления достигает 19,5% от всех протезов, 8,8% к 7 году нагрузки. В итоге удовлетворительные функциональные способности сохраняются через 7 лет у 38,9% металлокерамических протезов.

Керамические мостовидные протезы на CAD/CAM фрезерованных каркасах из диоксида циркония демонстрируют функциональные показатели, сопоставимые с металлокерамикой, а по некоторым критериям ее превосходят. Так, примерно в те же сроки выявляются пульпит, обострение периодонтита, хронический периодонтит, кариес: соответственно 2,6%, 6,0%, 3,8%, 9,5% от всех протезов. Существенно реже в сравнении с металлокерамикой проявляются заболевания пародонта: гингивит 15,2% на 7 году эксплуатации, обострение пародонтита – у 3,8%, хронический пародонтит – у 3,8%; рецессия десны – у 3,8%. При этом уровень гигиены намного лучше, чем у пациентов с металлокерамическими протезами (недостаточная гигиена – 26,2% через 7 лет. В меньшей степени безметалловые протезы приводят к подвижности опорных зубов – у 1,9%. В сравнении с металлокерамикой такие осложнения в состоянии как перелом опорного зуба, снижение нижней трети лица проявляются в единичных случаях не ранее, чем через 6 лет нагрузки. Бруксизм, гальванизм, пролежни под протезом и расцементировка коронок, нарушение саливации не выявляются. Поломка происходит у 2,6% протезов, нарушение облицовки – 3,8% к 7 году нагрузки. Неадекватные окклюзионные взаимоотношения и проявления патологии ВНЧС регистрируются – у 5,7% и 3,8% через 7 лет нагрузки. Удаление опорных зубов достигает 5,7% через 7 лет нагрузки, удаление других зубов – 5,7%. Таким образом, функциональная полноценность через 7 лет нагрузки сохранялась у 45,7% керамических протезов.

Несъемные протезы на имплантатах, в свою очередь, имеют преимущества перед мостовидными протезами с опорой на естественные зубы. Они не имеют таких осложнений, как пульпит, периодонтит, кариес. В сравнении с металлокерамическими протезами у имплантатов реже возникает воспаление десны: мукозит ха-

рактен для 22,6% протезов на 7 году нагрузки периимплантит – для 13,9%. Редко развивается обострение периимплантита (1,7%), подвижность опорных имплантатов проявляется только после 5 лет нагрузки и в два раза реже в сравнении с опорными зубами (1,7% протезов при эксплуатации 7 лет). В то же время рецессия десны довольно часто выявляется у имплантатов (17,4%), несмотря на лучший в сравнении с металлокерамикой уровень гигиены (недостаточная гигиена – 20,9%). Не отмечено пролежней под протезами на имплантатах, гальванизма, нарушения саливации и снижения нижней трети лица. Расцементировка опорных коронок или раскручивание винта между коронкой и абатментом наблюдается в 15,0% от всех протезов; нарушение облицовки – 17,4%. Неадекватные окклюзионные взаимоотношения выявляются у 10,1% протезов через 7 лет без увеличения патологии ВНЧС (2,6%). Удаление опорных имплантатов составляет 3,5% протезов через 7 лет нагрузки, что реже в сравнении с опорными зубами; за 7 лет удалено 6,3% имплантатов от установленных. Удаление зубов за пределами протезов происходит относительно 19,5% протезов на имплантатах, 10,4% к 7 году нагрузки. В итоге 7 летней нагрузки 18,5% металлокерамических протезов на имплантатах нуждались в замене (7,1% в год завершения наблюдения), что меньше в сравнении с металлокерамическими протезами на зубах; в смене конструкции в связи с удалением имплантатов – 4,5% (2,8% в завершающий год наблюдения), что в несколько раз меньше в сравнении с протезами на зубах. 57,5% протезов на имплантатах сохраняли свою функциональность через 7 лет эксплуатации.

**Выводы.** Средний срок службы несъемных ортопедических конструкций в данном исследовании составляет: металлокерамика  $5,9 \pm 0,2$  лет, безметалловая керамика  $5,7 \pm 0,5$  лет, с опорой на имплантаты  $7,2 \pm 0,6$  лет, в среднем по всем несъемным протезам  $6,3 \pm 0,4$  лет.

Несъемные протезы на имплантатах демонстрируют более выраженную эффективность и длительность функционирования в сравнении с мостовидными протезами с опорой на зубы.

Основными причинами снижения функциональной эффективности и замены несъемных протезов является кариес у протезов с опорой на зубы, осложнения эндодонтического лечения, а также пародонтит; при опоре на имплантаты причиной – мукозит и периимплантит.

#### Список литературы

1. Загорский В.А., Робустова Т.Г. Протезирование зубов на имплантатах. Москва, 2011. – 351 с.
2. Олесова В.Н., Бронштейн Д.А., Гришков М.С., Захаров П.А., Печенихина В.С. Отдаленные результаты анализа состояния периимплантатных тканей в зависимости от условий дентальной имплантации // Российский вестник дентальной имплантологии. – 2016. – №2. – С. 36-40.

## **СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОПЕРАТИВНОГО ЛЕЧЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ С ОГНЕСТРЕЛЬНО-ОСКОЛОЧНЫМИ РАНЕНИЯМИ МЯГКИХ ТКАНЕЙ НА ДОНБАССЕ ЗА 2014-2016 гг.**

***Момот Н.В.***

главный врач, д-р мед. наук, профессор,  
Донецкое клиническое территориальное медицинское объединение  
Министерства Здравоохранения ДНР, Донецкая Народная Республика, г. Донецк

***Плахотников И.А.***

заместитель главного врача по хирургической помощи, доцент,  
Донецкое клиническое территориальное медицинское объединение  
Министерства Здравоохранения ДНР, Донецкая Народная Республика, г. Донецк

***Кузнецов А.С.***

заведующий отделением кардио- и рентгеноваскулярной хирургии, д-р мед. наук,  
профессор, Донецкое клиническое территориальное медицинское объединение  
Министерства Здравоохранения ДНР, Донецкая Народная Республика, г. Донецк

***Костямин Ю.Д.***

врач-хирург, Донецкое клиническое территориальное медицинское объединение  
Министерства Здравоохранения ДНР, Донецкая Народная Республика, г. Донецк

В настоящее время число локальных военных конфликтов с применением минно-осколочного вооружения растет, помимо этого возрастает риск террористической угрозы мирному населению в местах большого скопления людей. Большинство оперативных вмешательств по удалению инородных тел ограничены общехирургическими специальностями и редко рассматривались специалистами других, более узких, хирургических профилей. Целью исследования является повышение эффективности хирургического лечения пациентов с инородными телами мягких тканей путем использования интраоперационного мультиплоскостного рентгенологического контроля. Были изучены результаты лечения 453 пострадавших, с огнестрельно-осколочными ранениями мягких тканей, прошедших лечение в ДоКТМО в период 2014-2016 гг. Было прооперировано 392 пациента при помощи интраоперационной рентгенассистенции, 29 пациентов при помощи стандартной хирургической методики и 32 пациента были пролечены согласно рекомендациям врачей Международного комитета красного креста (инородные тела не удалялись). На основании данных Международного комитета красного креста инородные тела мягких тканей удалению не подлежат, исключением является наличие осложнения, связанного с инородным телом, которое невозможно разрешить нехирургически. Стандартной хирургической операция по удалению осколка достаточно сложна, имеет ряд серьезных недостатков (невозможность верификации инородного тела в ране, высокий риск неудачной операции, необходимость применения общей анестезии). Применение интраоперационного мультиплоскостного рентгеноскопического контроля позволило успешно прооперировать 392 пациента с инородными телами мягких тканей, сократить средние сроки стационарного и амбулаторного лечения пострадавших. Эволюция узкоспециализированной медицинской аппаратуры привела к качественно иным техническим возможностям удаления ИТ из мягких тканей. Результаты сравнительной оценки эффективности лечения с использованием рентгенассистированного удаления инородных тел и традиционных методик по удалению осколков из мягких тканей определили значительные преимущества интраоперационной мультиплоскостной рентгенассистенции, которые позволили значительно оптимизировать и упростить технику удаления осколков, снизить время стационарного и амбулаторного лечения пациентов.

*Ключевые слова:* инородное тело, удаление инородных тел, осколок.



**Введение.** На сегодняшний день число локальных военных конфликтов с применением минно-осколочного вооружения растет [1]. Главной задачей современного вооружения является выведение из строя живой силы противника путем уничтожения или глубокой инвалидизации раненых. Анализ огнестрельных повреждений мягких тканей в ходе современных военных конфликтов (Донбасс) свидетельствует, что число слепых осколочно-огнестрельных ранений достигает 80-85 % от общего количества [2]. Задачей медицинской службы в данной ситуации является наиболее оптимальное и быстрое восстановление раненых после минно-осколочных повреждений [3]. Осколок, не удаленный из мягких тканей, увеличивает риск инфекционных осложнений (местных и общих), провоцирует развитие болевого синдрома с возможным последующим развитием неврологического дефицита поврежденной конечности, повышается риск кровотечения вследствие протрузии инородного тела (ИТ) ближайшего кровеносного сосуда [4]. На текущий момент в мировой медицинской литературе данных об удалении осколков под контролем рентгеноскопии нет. При первичной хирургической обработке ран экстракции доступно лишь около 20 % ИТ [5]. Глубоко расположенные осколки (область ягодицы, таза, бедро, передняя брюшная стенка) и локализованные вблизи крупных сосудов (подмышечная, подколенная область, шея, паховые складки) зачастую не удаляются в виду высокого хирургического риска и/или высокого риска неудачных операций [6]. Ввиду этого современные возможности по применению ангиографической аппаратуры представляются чрезвычайно актуальными и побуждают к активному внедрению интраоперационной рентгеноскопии в обыденную практику [7]. Стандартные операции по удалению осколков из мягких тканей достаточно сложны, имеют высокие операционные риски (в том числе ввиду использования наркоза) и большой процент неудачных операций (от 50 до 80 %) [8].

Перспективным направлением для решения проблемы по быстрому, безопасному и эффективному удалению ИТ из мягких тканей стало применение узкоспециализированной ангиографической аппаратуры интраоперационно. Возможность постоянного рентгенологического контроля, при условии быстрого изменения плоскости рентгеноскопии, может служить необходимым фактором ускорения оперативного вмешательства, увеличивать результативность и безопасность хирургических процедур.

**Цель исследования:** повышение эффективности хирургического лечения пациентов с ИТ мягких тканей путем использования интраоперационного мультиплоскостного рентгенологического контроля.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать результаты хирургического лечения пациентов с ИТ мягких тканей.
2. Оптимизировать тактику и технику хирургического лечения пациентов с ИТ мягких тканей путем применения рентгенассистированного удаления инородных тел (РАУИТ).
3. Провести сравнительный анализ результатов оказания хирургической помощи пациентам с ИТ мягких тканей при помощи традиционной методики и с применением РАУИТ.

**Материалы и методы.**

Были изучены материалы лечения 316 пострадавших (составивших группу исследования № 1), после огнестрельно-осколочных ранений, прошедших лечение

в отделении кардио- и рентгеноваскулярной хирургии ДоКТМО в период 2104-2016 гг.

Критерии включения в группу исследования № 1: наличие свежей огнестрельно-осколочной раны; наличие остаточного ИТ в мягких тканях; оперативное лечение проводилось при помощи интраоперационного мультиплоскостного рентгеноскопического контроля.

Критерии исключения: наличие нескоррегированных повреждений внутренних органов и/или костных структур. Все пациенты группы исследования № 1 были прооперированы в первые сутки после поступления в клинику (самое раннее через 7 минут, самое позднее – через 3 часа после поступления).

Группа исследования № 1 была разделена на несколько подгрупп:

Исследуемая подгруппа А – пациенты со слепыми осколочно-огнестрельными ранениями мягких тканей (147 человек), прооперированные в условиях применения интраоперационной рентгеноскопии по первичному раневому каналу до 4 суток после получения ранения.

- А1 – имели исходные выраженные инфекционные осложнения в месте ранения, которые заключались в наличии гнойного отделяемого из места ранения, субфебрильной лихорадки, лейкоцитоза в общем анализе крови.

- А2 – не имели выраженных инфекционных осложнений.

Исследуемая подгруппа Б – пациенты со слепыми осколочно-огнестрельными ранениями мягких тканей (169 человек), прооперированные путем создания нового хирургического доступа в срок до 4 суток после получения ранения и пациенты со слепыми осколочно-огнестрельными ранениями мягких тканей, прооперированные по такой же методике в период от 4 до 14 суток после ранения.

- Б1 – имели исходные выраженные инфекционные осложнения в месте ранения, которые заключались в наличии гнойного отделяемого из места ранения, субфебрильной лихорадки, лейкоцитоза в общем анализе крови.

- Б2 – не имели выраженных инфекционных осложнений.

С целью сравнения результатов лечения с использованием интраоперационной мультиплоскостной рентгеноскопии с результатами традиционной методики лечения была выбрана группа исследования № 2, которую составили 29 пациентов с огнестрельно-осколочными ранениями мягких тканей, пролеченных в отделении сосудистой хирургии ДоКТМО в период с 2014 по 2015 гг.

Контрольную группу составили 32 пациента со слепыми осколочно-огнестрельными ранениями мягких тканей, в лечении которых применялись только консервативные методы лечения (ИТ не удалялись из мягких тканей). При сравнении пациентов исследуемых групп конечными точками были: длительность стационарного и амбулаторного лечения, сложность применяемой анестезии, размер операционного доступа и длительность оперативного вмешательства. Заключительным этапом исследования стал общий анализ результатов лечения применяемой технологии, сравнение всех групп и подгрупп исследования с контрольной группой.

### **Результаты и обсуждения**

На основании данных врачей Международного Комитета Красного Креста глубокорасположенные в мягких тканях ИТ удалению не подлежат. Исключением являются: ИТ, вызывающие расстройства функций жизненно важных органов; все доступные ИТ при первичной обработке ран (около 10% всех ИТ); ИТ вызывающие значительные функциональные нарушения или оказывающие давление на сосуды и нервы [9]. Показаниями для позднего удаления ИТ могут явиться: поддер-

живаемое инфицирование раны, образование свищей, повторные кровотечения, выраженная болезненность [10].

Был проведен тщательный анализ хирургической техники традиционной методики, ее известные вариации, показания к ней, преимущества и недостатки. Выявлены основные трудности в стандартной хирургической операции по удалению ИТ: отсутствие прямолинейного раневого канала [11]; отсутствие точных анатомических ориентиров и невозможность верификации осколка в ране [12]; смещение ИТ относительно тканей при использовании местной инфильтрационной анестезии; необходимость проведения общей анестезии; высокая продолжительность операций; большой объем хирургической агрессии; высокий риск кровотечения и инфекционных осложнений; длительный послеоперационный курс лечения в стационаре [13].

Тщательно проанализировав все используемые официально существующие и запатентованные изобретения для верификации осколка в ране в процессе операции, способы удаления ИТ, был сделан вывод, что данные изобретения значительно удлиняют и усложняют оперативное вмешательство. В случае большого поступления раненных и пострадавших это является отрицательным фактором, даже не смотря на повышение процента удачных операций [14]. На основании всего вышеперечисленного было принято решение о разработке новой хирургической методики для ревизии и извлечения ИТ из мягких тканей.

Был проведен анализ результатов лечения 392 пациентов с ИТ мягких тканей, прооперированные при помощи мультиплоскостной рентгенассистенции.

Удаленные ИТ представляли собой: осколки от мин; осколки от кассетных снарядов; осколки от подствольных гранат; осколки от ручных гранат; пули и их фрагменты; осколки от танковых снарядов, снарядов тяжелой артиллерии и реактивных систем залпового огня.

Удаление ИТ из мягких тканей под контролем интраоперационной мультиплоскостной рентгеноскопии осуществляли при помощи двух методик:

- 1) по ходу раневого канала;
- 2) путем создания нового хирургически оптимального канала до ИТ, при недостижимости осколка по первичному раневому каналу или при отсутствии необходимости использования первичного раневого канала.

Сравнительные данные лечения пациентов группы исследования № 1, № 2 и контрольной группы представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Сравнительная характеристика результатов лечения группы исследования № 1 и контрольной группы № 1 и № 2**

Характеристика	Исследуемая группа № 1				Исследуемая группа № 2	Контрольная группа
	Подгруппа А1	Подгруппа А2	Подгруппа Б1	Подгруппа Б2		
1	2	3	4	5	6	7
Количество пациентов	85	62	91	78	29	32
Средний возраст пациентов	35,4+/-8,7	33,6+/-7,1	29,8+/-11,5	38,4+/-6,6	32,2+/-3,8	33,2 +/-6,7
Исходные инфекционные осложнения	+	-	+	-	-	-

1	2	3	4	5	6	7
Послеоперационные местные инфекционные осложнения	-	-	-	-	+ (31 %)	-
Длительность стационарного лечения после оперативного вмешательства (сутки)	3+/-1	2+/-1	4+/-1	2+/-1	8+/-2	18 +/-5
Длительность общего амбулаторного лечения (сутки)	14+/-3	12+/-4	15+/-2	13+/-5	24+/-4	39+/-7
Длительность антибиотикотерапии (сутки)	14+/-2	10+/-1	12+/-3	11+/-2	11+/-3	16+/-2
Общее количество удаленных ИТ	212	147	154	226	29	-
Осложнения лечения (%)	-	-	-	-	31	43,75

Среднее время стационарного лечения пациентов исследуемой группы № 1 по сравнению с исследуемой группой № 2 меньше на 70 %. Полученное значение t-критерия Стьюдента 2,46 с критическим при  $p=0,05$ . Так как рассчитанное значение критерия больше критического, делаем вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы (уровень значимости  $p<0,05$ ).

Среднее время стационарного лечения пациентов исследуемой группы № 1 по сравнению с контрольной группой меньше на 84 %. Полученное значение t-критерия Стьюдента 2,64 с критическим при  $p=0,05$ . Так как рассчитанное значение критерия больше критического, делаем вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы (уровень значимости  $p<0,05$ ).

Среднее время амбулаторного лечения пациентов исследуемой группы №1 по сравнению с исследуемой группой № 2 меньше на 44 %. Полученное значение t-критерия Стьюдента 1,98 с критическим при  $p=0,05$ . Так как рассчитанное значение критерия больше критического, делаем вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы (уровень значимости  $p<0,05$ ).

Среднее время амбулаторного лечения пациентов исследуемой группы № 1 по сравнению с группой контроля меньше на 65 %. Полученное значение t-критерия Стьюдента 3,27 с критическим при  $p=0,05$ . Так как рассчитанное значение критерия больше критического, делаем вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы (уровень значимости  $p<0,05$ ).

На основании данных таблицы № 1 сделан вывод, что удаление ИТ при условии применения интраоперационной мультиплоскостной рентгенассистенции позволяет значительно сократить время пребывания раненных на стационарном и амбулаторном лечении.

Таблица 2

**Сравнительная характеристика основных особенностей стандартной хирургической методики и РАУИТ**

Вид оперативного лечения	Стандартная хирургическая методика	РАУИТ
Средняя длительность процедуры, мин	61	12
Средний размер операционной раны, см	6,75	1,5
Необходимость применения общей анестезии	+	-
Необходимость в ассистенции	+	-

На основании данных таблицы № 2 выявлено значительное уменьшение продолжительности оперативного вмешательства (на 80%) и снижение размера хирургической раны (75%) при использовании мультиплоскостного рентгеноскопического контроля в ходе операции по удалению ИТ из мягких тканей. Важным моментом является снижение сложности хирургической манипуляции, что подтверждается отсутствием необходимости в наркозе и в привлечении ассистентов на операцию.

Проведенный ретроспективный анализ результатов лечения пациентов исследуемой группы № 2 показал, что при применении традиционных способов лечения процент осложнений остается довольно высоким: у 9 пациентов (31%) наблюдалось местные инфекционные осложнения в месте ранения. В процессе оперативного вмешательства 18 пациентов прооперированы при использовании спинномозговой анестезии (59%), 11 – интубационного наркоза с искусственной вентиляцией легких (38%), 1 – местной анестезии (3%).

Анализ результатов лечения пациентов исследуемой группы № 1 показал, что средняя длительность оперативного вмешательства составила 12 минут (максимальная – 22 минуты, минимальная – 4 минуты). Максимальный разрез составил 2,5 см (было удалено ИТ размерами 2,5 см в диаметре).

Было отмечено, что у 43,75 % (14 человек) пациентов контрольной группы имелись неврологические осложнения, связанные с наличием неудаленного ИТ в мягких тканях (остались жалобы на болезненность в месте ранения, дискомфорт, невозможность выполнять полный объем движений пораженной конечности). У всех пациентов исследуемой группы № 1 и пациентов исследуемой группы № 2 данных жалоб не было.

Эволюция узкоспециализированной медицинской литературы привела к качественно иным техническим возможностям удаления ИТ из мягких тканей. Более благоприятное течение раннего послеоперационного периода в исследуемой группе № 1 привело к значительному сокращению сроков стационарного лечения.

**Заключение.** Проведенный анализ лечения пациентов с ИТ мягких тканей показал, что традиционная методика значительно устарела (ввиду значительных

технических трудностей) и не может быть использована для лечения раненных и пострадавших при массовом их поступлении. РАУИТ относится к малоинвазивной хирургии и в подавляющем большинстве случаев приводит к ускоренной мобилизации раненых после операции, значительному снижению количества гнойных и септических осложнений ранений, путем наиболее адекватного дренирования раны и устранения источников бактериального загрязнения, профилактики анаэробной инфекции. Применение мультиплоскостного рентгенологического интраоперационного контроля позволило расширить понятие «удалимости» ИТ. Отсутствие необходимости в применении общей анестезии, миинвазивность, малотравматичность и высокая эффективность операций является основой для более тщательного изучения данной методики разработки новых направлений. Результаты сравнительной оценки эффективности лечения с использованием РАУИТ и традиционных методик по удалению ИТ из мягких тканей определили значительные преимущества интраоперационной мультиплоскостной рентгенассистенции, которые позволили значительно оптимизировать и упростить технику удаления осколков, снизить время стационарного и амбулаторного лечения пациентов. Необходимо помнить, что РАУИТ возможно только в условиях функционирующей рентгенологической С-дуги. При размещении С-дуги в полевом госпитале, ближайшем к зоне активных боевых действий, позволит наиболее быстро и эффективно лечить раненных и пострадавших.

#### Список литературы

1. Кростос Жианну Военно-полевая хирургия. Работа хирургов в условиях ограниченности ресурсов во время вооруженных конфликтов и других ситуаций насилия: / Кростос Жианну, Марко Балдан, Аза Молде // Женева, Международный комитет красного креста, 2013. – 521 с.
2. Бельских А.Н. Указания по военно-полевой хирургии / А.Н. Бельских, И.М. Самохвалов // М.: Главное военно-медицинское управление МО РФ, 2013. – 318 с.
3. Нитш А.Ю. Анатомо-клиническая характеристика взрывных ранений кисти: дис. канд.мед.наук / А.Ю. Нитш, СПб., 2011. – С. 114.
4. Елоев Р.М. Современные подходы к диагностике и лечению огнестрельных ранений конечностей: дис. канд. мед. наук / Р.М. Елоев. М., 2010. – С. 143.
5. Брижань Л.К. Система лечения раненых с огнестрельными переломами длинных костей конечностей: дис. доктора. мед. наук / Л.К. Брижань. М., 2010. – С. 116.
6. Губочкин Н.Г. Микрохирургические реконструктивно-восстановительные оперативные вмешательства на опорно-двигательной системе при ранениях, травмах и их осложнениях у военнослужащих: дис. доктора.мед.наук / Н.Г. Губочкин. СПб., 2012. – С. 131.
7. Колтович, А.П. Тяжелые сочетанные, множественные и комбинированные минно-взрывные ранения (диагностика и хирургическое лечение): дис. канд.мед.наук. / А.П. Колтович. М., 2011. – С. 148.
8. Ахмедов Б. А. Оптимизация методов лечения раненых с огнестрельными переломами костей конечностей: дис. доктора. мед.наук / Б.А. Ахмедов, Санкт-Петербург, 2010. – С. 115.
9. Малоинвазивный остеосинтез длинных трубчатых костей у пострадавших с множественными переломами // Артемьев А.А. и др. Воен.-мед. журн. 2009. № 12. С. 41-43.
10. Керимов, А.З. Хирургическая помощь населению с огнестрельными ранениями груди и живота в гражданском лечебном учреждении в условиях локального конфликта: дис. канд.мед.наук/ А.З. Керимов, Саратов, 2010. – С. 114.

11. Бессонова Л.А. Применение оптической когерентной томографии в диагностике пристеночных и вколоченных внутриглазных инородных тел: дис. канд.мед.наук / Л.А. Бессонова, СПб., 2010. – С. 109.

12. Гребнев, Д.Г. Характеристика огнестрельных ранений из травматического оружия, особенности диагностики и хирургического лечения: дис. доктора.мед.наук / Д.Г. Гребнев. СПб., 2011. – С. 159.

13. Рева, В.А. Обоснование системы временной остановки наружного кровотечения при ранениях магистральных сосудов конечностей на догоспитальном этапе: дис. канд.мед.наук / В.А. Рева. СПб., 2011. – С. 117.

14. Хажалиев, Р.В. Интенсивная терапия раненых с минно-взрывной травмой из числа гражданского населения при террористических актах: – дис. канд.мед.наук / Р.В. Хажалиев. Ростов-на-Дону, 2010. – С. 108.

## **ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК У СПОРТСМЕНОВ НА СОСТОЯНИЕ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА**

***Олесов Е.Е.***

заведующий кафедрой клинической стоматологии и имплантологии, д-р мед. наук,  
доцент, Институт повышения квалификации ФМБА России, Россия, г. Москва

***Новоземцева Т.Н.***

ассистенты кафедры клинической стоматологии и имплантологии, канд. мед. наук,  
Институт повышения квалификации ФМБА России, Россия, г. Москва

***Тихонов В.Э.***

ассистент кафедры клинической стоматологии и имплантологии, канд. мед. наук,  
Институт повышения квалификации ФМБА России, Россия, г. Москва

***Шаипова З.А.***

аспирант кафедры клинической стоматологии и имплантологии,  
Институт повышения квалификации ФМБА России, Россия, г. Москва

Представлены результаты клинического и функционального состояния стоматологического статуса спортсменов с использованием электромиографии и компьютерного окклюзионного анализа.

*Ключевые слова:* спортсмены, стоматологический статус, окклюзия, артикуляция.

Высокие физические и эмоциональные нагрузки характерны для спортсменов в период тренировок и спортивных соревнований [1, с. 60; 3, с. 54]. Этот факт не может не отразиться на состоянии мышц челюстно-лицевой области и, опосредованно, на состоянии височно-нижнечелюстного сустава, артикуляции и окклюзии. Ввиду дефицита свободного времени из-за тренировочного процесса спортсмены редко посещают врача-стоматолога. С учетом возможного влияния состояния стоматологического статуса на общее состояние здоровья представляется актуальным изучение особенностей стоматологического статуса и реабилитации у этой категории лиц.

**Цель исследования:** повышение эффективности стоматологической реабилитации спортсменов сборных команд Российской Федерации.

**Материал и методы исследования.** Обследованы 114 спортсменов сборных команд, направленных из Центра спортивной медицины ФМБА России для стоматологической помощи в Клинический центр стоматологии ФМБА России. Среди них было 86 мужчин и 28 женщин с средним возрастом  $24,7 \pm 2,5$  лет, которые представляли разные виды спорта. Сформирована группа сравнения из пациентов идентичного возраста в количестве 50 человек.

Первичное стоматологическое обследование включало в себя клинорентгенологическое обследование в соответствии с модифицированной Картой оценки стоматологического статуса ВОЗ [2, с. 8]; у всех обследованных выполнялась ортопантомография (по показаниям КТ). В качестве дополнительных методов обследования использовались: «Гамбургское тестирование» состояния височно-нижнечелюстного сустава (ВНЧС), компьютеризированное изучение окклюзии с помощью аппарата «Т-scan III» (Tekscan, США), измерение тонуса жевательных мышц с использованием электромиографа «Bio EMG III» (BioRESEARCH, США).

**Результаты исследований.** Распространенность стоматологических заболеваний у спортсменов сборных команд значительна: кариеса (K02), гингивита (K05), пародонтита (K05), некариозных поражений (K03) – соответственно 100,0%, 48,2%, 16,7%, 20,2%. Обращает внимание большая распространенность признаков патологии ВНЧС (K07.6 21,9%) и повышенного стирания зубов (K03.0 9,7%) среди некариозных поражений.

Интенсивность кариеса (КПУ) составляет у спортсменов  $10,9 \pm 1,2$  (компоненты К, П, У соответственно  $3,1 \pm 0,3$ ,  $6,7 \pm 0,6$ ,  $1,1 \pm 0,3$ ); интенсивность заболеваний пародонта (СРІ)  $3,2 \pm 0,7$  (соответственно секстантов с кровоточивостью, зубным камнем, пародонтальными карманами и исключенных  $1,6 \pm 0,3$ ,  $0,9 \pm 0,2$ ,  $0,6 \pm 0,1$ ,  $0,1 \pm 0,1$ ).

Указанные показатели определенно превышают значения в группе сравнения, в которой распространенность кариеса, гингивита, пародонтита, некариозных поражений, признаков патологии ВНЧС, повышенного стирания зубов составляет соответственно 100,0%, 40,0%, 14,0%, 12,0%, 4,0%, 4,0%; интенсивность кариеса (КПУ  $10,2 \pm 0,9$ , компоненты К, П, У  $2,8 \pm 0,2$ ,  $6,4 \pm 0,5$ ,  $1,0 \pm 0,2$ ); интенсивность заболеваний пародонта (СРІ  $2,8 \pm 0,6$ , секстантов с кровоточивостью, зубным камнем, пародонтальными карманами и исключенных  $1,5 \pm 0,2$ ,  $0,7 \pm 0,2$ ,  $0,5 \pm 0,1$ ,  $0,1 \pm 0,1$ ) (рис. 1).

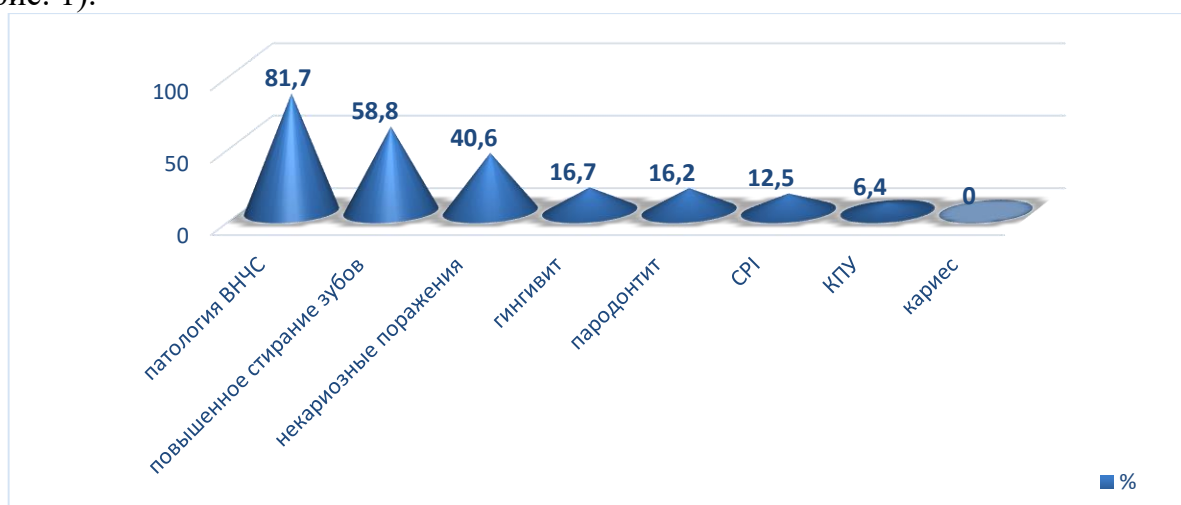


Рис. 1. Превышение распространенности и интенсивности стоматологических заболеваний у спортсменов сборных команд в сопоставлении с группой сравнения (%)



В связи с недостаточным качеством стоматологического лечения в регионах России по основному месту жительства у спортсменов чаще в сопоставлении с группой сравнения выявляется неудовлетворительное качество пломб (у 15,8% против 8,0%) и предшествующего эндодонтического лечения (у 31,6% против 28,0%). Гигиена рта в обеих группах соответствовала удовлетворительному уровню (ИГР-У  $2,6 \pm 0,2$  у спортсменов и  $2,5 \pm 0,2$  в группе сравнения).

При целенаправленном опросе спортсменов многие (40,4%) предъявляли жалобы на дискомфорт в области ВНЧС и скованность мышц челюстно-лицевой области по утрам и после напряженных тренировок, скрежетание зубами во сне, спонтанное стискивание зубов. У 5 спортсменов боли в области ВНЧС являлись основными жалобами (4,4%).

Дополнительное «Гамбургское тестирование» выявило, что функциональная норма встречалась только у 20,2% спортсменов, тогда как в группе сравнения у 92,0%. Дисфункция жевательного аппарата не выявлена в группе контроля, а среди спортсменов, в связи с наличием трех признаков отклонения от нормы при тестировании, диагностировалась у 21,9%. Группа риска (два признака) составляла 8,0% в группе сравнения и 57,9% среди спортсменов. Чаще всего у спортсменов наблюдались признаки патологических изменений жевательного аппарата: болезненность при пальпации жевательных мышц (84,2%), травматичность эксцентрической окклюзии зубных рядов (41,2%), асинхронность окклюзионного звука при смыкании зубов (30,7%) и асимметричное открывание рта (28,9%) (рис. 2).

Данные электромиографии жевательных мышц выявляют повышенный тонус мышц у спортсменов при всех положениях нижней челюсти. В группе сравнения в состоянии относительного физиологического покоя биоэлектрический потенциал мышц в среднем составлял  $2,5 \pm 0,1$  mV, при окклюзионном контакте  $5,5 \pm 0,2$  mV, при максимальном волевом сжатии в привычной окклюзии  $38,1 \pm 0,3$  mV. У спортсменов все показатели электромиографии были выше: соответственно на 35,9%, 29,5% и 18,2% ( $3,9 \pm 0,2$  mV,  $7,8 \pm 0,3$  mV,  $46,9 \pm 0,2$  mV) (рис. 3). В группе сравнения нарушения симметрии деятельности жевательных мышц выявлено у 24,0%.

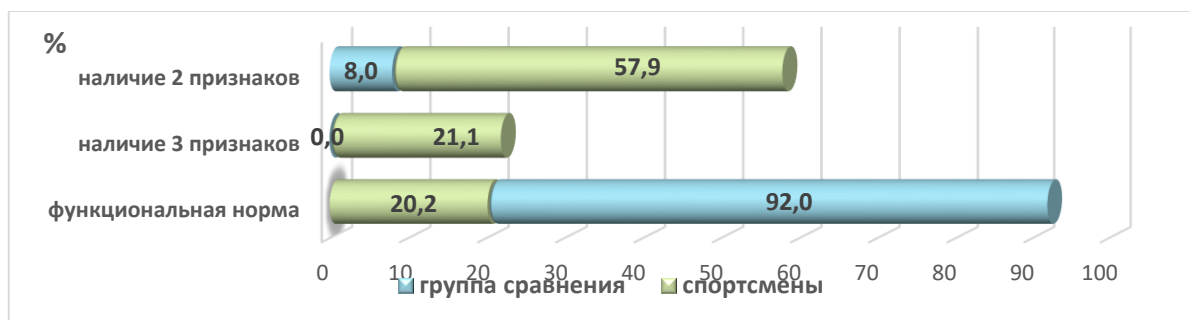


Рис. 2. Результаты «Гамбургского тестирования» спортсменов сборных команд и в группе сравнения (%)

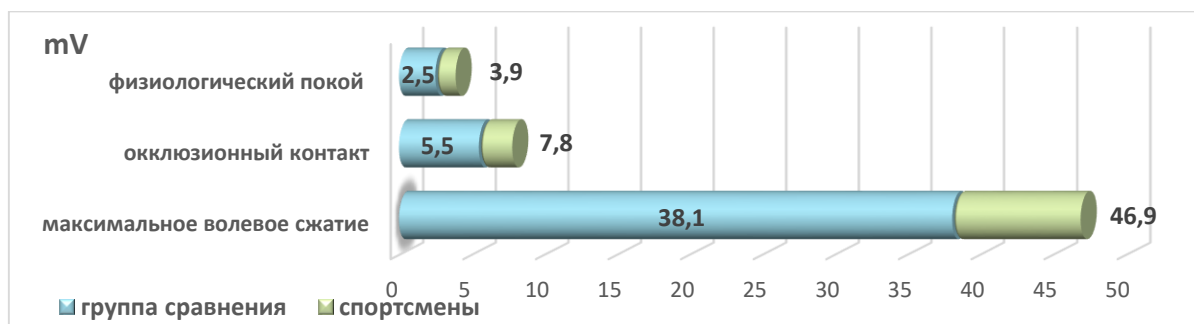


Рис. 3. Биоэлектрические потенциалы жевательных мышц спортсменов сборных команд и в группе сравнения (mV)

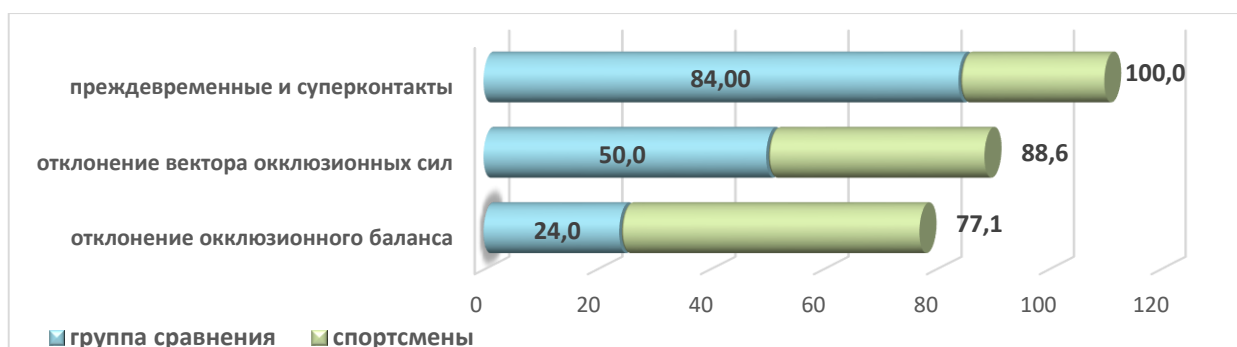


Рис. 4. Результаты окклюзионного анализа «Т-scan III» у спортсменов сборных команд и в группе сравнения (%)

По данным «Т-scan III» нарушения окклюзии характерны для всех спортсменов и для большинства пациентов в группе сравнения (84,0%) (рис. 4).

Это проявляется в преждевременных и суперконтактах при смыкании зубов; при этом у 88,6% спортсменов и 50,0% в группе сравнения регистрировалось отклонение вектора окклюзионных сил от средней линии, хотя чаще всего оптимальная траектория вектора – от фронтальных зубов к боковым – сохранялась. Наблюдалось отклонение окклюзионного баланса правой и левой сторон зубного ряда у 77,1% спортсменов и 24,0% в группе сравнения. Время достижения множественного контакта от первого контакта зубов у спортсменов было в 2,7 раз больше, чем в группе сравнения (соответственно  $0,76 \pm 0,06$  сек и  $0,28 \pm 0,01$  сек).

**Выводы.** Стоматологический статус спортсменов сборных команд, обратившихся за стоматологической помощью, хуже, чем в группе сравнения идентичного возраста, по показателям: интенсивность кариеса и заболеваний пародонта (КПУ на 6,4%, СРІ на 12,5%), распространенность патологии височно-нижнечелюстного сустава (на 81,7%), некариозных поражений (на 40,6%), заболеваний пародонта (16,8%).

Дополнительное обследование спортсменов по программе Гамбургского тестирования выявило у 21,9% спортсменов дисфункцию жевательного аппарата, а 57,9% спортсменов соответствовали «группе риска», тогда как в группе сравнения у 92,0% наблюдалась функциональная норма. Электромиография жевательных мышц регистрировала у спортсменов повышенный тонус жевательных мышц, превышающий показатели в группе сравнения на 35,9%, 29,5% и 18,2% соответственно в состоянии относительного физиологического покоя, при окклюзионном контакте и при волевом сжатии зубов в привычной окклюзии, а также нарушении симметрии деятельности мышц у 36,6% спортсменов против 24,0% в группе сравнения. По данным компьютеризированного анализа окклюзии преждевременные и суперконтакты зубов выявлялись у спортсменов чаще на 16,0%, чем в группе сравнения; отклонение вектора окклюзионных сил от средней линии – на 43,6%; отклонение симметрии окклюзионного баланса – на 68,9%; удлинение времени достижения множественного контакта – на 63,1%.

Проведенное исследование выявило особенности стоматологической реабилитации спортсменов, связанные с необходимостью нормализации окклюзионно-мышечных характеристик на фоне систематических эмоциональных и физических нагрузок.

#### Список литературы

1. Ашуров Г.Г., Муллоджанов Г.Э., Исмоилов А.А. Результаты определения нуждаемости больных с неблагоприятным соматическим фоном в методах дентальной имплантации // Российский вестник дентальной имплантологии. 2017. №2. С. 60-63.

2. Кузьмина Э.М. Стоматологическая заболеваемость населения России. М. – 2009. – 236 с.

3. Олесов Е.Е., Уйба В.В., Хавкина Е.Ю., Шмаков А.Н., Чуянова Е.Ю. Стоматологическая заболеваемость молодых работников градообразующих предприятий с опасными условиями труда // Российский стоматологический журнал. 2014. №6. С. 54-56.

## **ХАРАКТЕР МИКРОБНОЙ КОЛОНИЗАЦИИ И ДИСБИОТИЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ КИШЕЧНИКА У НЕДОНОШЕННЫХ ДЕТЕЙ С ЭКСТРЕМАЛЬНО НИЗКОЙ МАССОЙ ТЕЛА В ДИНАМИКЕ ПОСТНАТАЛЬНОГО ПЕРИОДА**

***Шамова К.П.***

аспирант, ФГБУ «Уральский научно-исследовательский институт охраны материнства и младенчества» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Россия, г. Екатеринбург

***Чистякова Г.Н.***

доктор медицинских наук, профессор, ФГБУ «Уральский научно-исследовательский институт охраны материнства и младенчества» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Россия, г. Екатеринбург

***Ремизова И.И.***

кандидат биологических наук, ФГБУ «Уральский научно-исследовательский институт охраны материнства и младенчества» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Россия, г. Екатеринбург

***Устьянцева Л.С.***

аспирант, ФГБУ «Уральский научно-исследовательский институт охраны материнства и младенчества» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Россия, г. Екатеринбург

В данной статье рассматривается характер изменения микробной колонизации кишечника и степень выраженности дисбиотических нарушений у недоношенных детей с экстремально низкой массой тела (ЭНМТ) в динамике постнатального периода с учетом характера вскармливания.

*Ключевые слова:* недоношенные дети, микрофлора, дисбактериоз.

Микрофлора кишечника является одним из наиболее обширных микробных сообществ человека. По данным М. J. Friedrich в сравнении с общим количеством клеток и генов в организме человека в составе только кишечной микробиоты их больше в 150 раз [5, с. 1447]. Микробиоценоз кишечника играет важную роль в состоянии здоровья новорожденного. Нормальная микрофлора выполняет ряд важнейших функций: обеспечение колонизационной резистентности слизистой оболочки и поддержание адекватного функционирования эпителиального барьера кишечника, участие в становлении местного и системного иммунитета, борьба с ферментативными расстройствами и авитаминозом; регуляция эндогенного синтеза

нуклеотидов, незаменимых кислот и процессов адаптации; снижает риск заболевания кишечными инфекциями [4, с. 51; 6, с. 4; 7, с. 640].

Оптимальное соотношение представителей микрофлоры кишечника называется эубиозом, следовательно, дисбиоз – это изменение количественного соотношения и состава микробиоты, характеризующее уменьшением количества или исчезновением обычно присутствующих микроорганизмов с появлением и доминированием атипичных, редко встречающихся или несвойственных форм [1, с. 154; 2, с. 594, 3]. Термин «дисбактериоз», впервые упоминаемый А. Nissle в 1916 г. не является самостоятельной нозологической единицей и не входит в Международную классификацию болезней (МКБ – 10) и представляет собой клинико-лабораторный синдром, возникающих при ряде заболеваний и клинических ситуаций, характеризуется изменением качественного и/или количественного состава микрофлоры, а также может сопровождаться клинической симптоматикой [4, с. 52].

Нарушение бактериологического равновесия у новорожденных возникает под воздействием экзогенных и эндогенных факторов: позднее прикладывание к груди, искусственное вскармливание, физиологическая незрелость моторной функции желудочно-кишечного тракта, наличие очагов инфекции, антибактериальная терапия, бактерионосительство у родителей, синдром мальабсорбции, первичный иммунодефицит [4, с. 52]. Состав микрофлоры кишечника имеет возрастные особенности, поэтому изучение формирования кишечного микробиоценоза и степень выраженности дисбиотических нарушений у детей с ЭНМТ является актуальной проблемой.

**Цель работы:** изучить характер микробной колонизации и степень дисбиотических нарушений кишечника у детей с ЭНМТ в динамике постнатального периода, учитывая характер вскармливания.

#### **Материалы и методы**

Проведено бактериологическое обследование 84 детей с ЭНМТ, из них: 1-я группа дети с ЭНМТ, рожденные в сроке 22-27 недель гестации (40 детей), 2-я группа дети с ЭНМТ, рожденные в сроке 28-31 неделя (44 ребенка). Исследование микрофлоры кишечника проводили на 5-7 и 26-30 сутки жизни, а также в постконцептуальном возрасте 38-40 недель.

Микробиологическое исследование фекалий проводили по методике количественного посева Ю. М. Фельдман и соавт. (Количественное определение бактерий в клинических материалах / Ю.М. Фельдман, Л.Г.Маханева, А.В.Шапиро и др. // Лаб. дело. 1984. № 10. С. 616-618). Идентификацию выделенных культур проводили с помощью коммерческих биохимических тест-систем фирмы «LACHEMA» (Чехия). Определение чувствительности к антибиотикам клинически значимых штаммов микроорганизмов осуществляли диск-диффузионным методом согласно МУК 4.2.1890-04.

Статистическую обработку результатов исследований проводили с использованием пакетов прикладных программ Excel для Windows 7.

#### **Результаты**

При анализе кишечного микробиоценоза выявлены различия в двух исследуемых группах. И в 1-й и во 2-й группе дисбактериоз кишечника был обнаружен в равной степени 25% и 27,9%. Проведенные исследования показали, что дисбактериоз кишечника в 1-й и во 2-й группах детей выявлялся с одинаковой частотой и составлял 25% и 27,9% случаев, соответственно. Однако, в 1-й группе новорож-

денных чаще определялись дисбиотические нарушения III степени (40% против 10%), во 2-й группе – II степени (90% против 60%).

У детей 1-й группы микробиоценоз кишечника был преимущественно представлен грамотрицательными энтеробактериями (*Klebsiella pneumoniae*, *Escherichia coli*, *Enterobacter cloacae*, *Pantoea spp.*) в 50 % случаев. Кокковая микрофлора колонизировала кишечник недоношенных детей этой группы в меньшей степени – 20% случаев, и была представлена *Staphylococcus haemolyticus* и *Staphylococcus epidermidis*. Состав кишечной микробиоты у детей 2-й группы отличался. Среди выявленных микроорганизмов у детей данной группы в возрасте 5-7 суток жизни доминировал рост коагулазонегативных стафилококков (*Staphylococcus haemolyticus*, *Staphylococcus epidermidis*) и энтерококков (*Enterococcus faecium*) – 66,7% случаев. Грамотрицательные энтеробактерии и неферментирующие грамотрицательные бактерии (*Klebsiella pneumoniae*, *Escherichia coli*, *Pseudomonas spp.*) выявлялись с частотой 25%. Микст-флора была обнаружена только у 1 ребенка из 1-й группы.

К 30-м суткам жизни дисбиотические нарушения наблюдались у большинства детей обеих групп в 71,5% и 67,5% случаев (в 2,8 и в 2,4 раза чаще по сравнению с 5-7 сутками).

В динамике периода исследования доля детей 1-й группы, имеющих дисбиоз II степени, увеличилась незначительно (с 60% до 72%). Количество новорожденных с дисбиозом III степени снизилось до 28%. Во 2-й группе число новорожденных с дисбиотическими нарушениями II степени снизилось в 2 раза (44,4%), а с дисбиотическими нарушениями III степени возросло в 5,5 раза (55,6%). Микробиологический пейзаж к 30-м суткам изменился. В 1-й группе частота обнаружения энтеробактерий (*Klebsiella pneumoniae*, *Escherichia coli*, *Enterobacter cloacae*) и неферментирующих грамотрицательных бактерий (*Sternotrophomonas maltophilia*, *Pseudomonas spp.*) составила 48%. Доля грамположительных бактерий (*Staphylococcus epidermidis*, *Enterococcus faecium*) возросла до 44% по сравнению с ранним неонатальным периодом. Во 2-й группе частота выявления энтеробактерий (*Enterobacter cloacae*, *Enterobacter aerogenes*, *Klebsiella pneumoniae*, *Klebsiella oxytoca*, *Escherichia coli*) и неферментирующих грамотрицательных энтеробактерий (*Sternotrophomonas maltophilia*, *Pseudomonas spp.*) увеличилась в 2,2 раза (55,6%). Частота обнаружения коагулазонегативных стафилококков (*Staphylococcus haemolyticus*, *Staphylococcus epidermidis*) и энтерококков (*Enterococcus faecium*) напротив, уменьшилась в 2 раза (33,3%). Микст-флора была выявлена в обеих группах детей: в 1-й группе 4%, во 2-й группе 11,1% случаев.

По достижению 38-40 недель постконцептуального возраста, в 1-й группе дисбиотические нарушения отмечались у всех новорожденных. Дисбиоз II степени имели 34,5% детей, что в 2 раза меньше чем в месячном возрасте. Однако, частота наблюдений дисбиотических нарушений III степени, напротив возросла до 65,5%. Во 2-й группе, число детей, имеющих дисбиотические нарушения, составило 75,9%. Выявление дисбактериоза II и III степени по сравнению с месячным возрастом практически не изменилось и определялось с одинаковой частотой (50%). В состав кишечной микрофлоры детей 1-й группы, число случаев выявления грамотрицательных микроорганизмов увеличилось в 1,3 раза (62%), доля грамположительных микроорганизмов уменьшилась в 2,5 раза (17,3% случаев) по сравнению с месячным возрастом. Во 2-й группе детей, частота обнаружения грамотрицательных микроорганизмов практически не изменилась (45,5%). Доля коагулазонегативных стафилококков и энтерококков уменьшилась в 1,4 раза и составила 22,7% слу-

чаев. Количество выявления случаев микробных ассоциаций в возрасте доношенного ребенка увеличилось в обеих группах, в 5,1 в (20,7%) и 2,8 раза (31,8%).

При анализе характера вскармливания получены следующие результаты. На 5-7 сутки жизни большинство детей обеих групп получали грудное молоко (70% и 66,6%), адаптированную молочную смесь получали 10% и 33,3% новорожденных. В 20% случаев недоношенные из 1-й группы получали смешанное вскармливание. В месячном возрасте доля новорожденных, получающих грудное молоко в 1-й группе уменьшилась в 1,3 раза (52%), 40% детей получали адаптированную молочную смесь и 8% находилось на смешанном вскармливании. Во 2-й группе количество новорожденных, получающих грудное молоко практически не изменилось (60,7%), вскармливаемых смесью сократилось в 2,3 раза (14,2%), а 7,1% детей получали смешанное вскармливание. По достижению 38-40 недель постконцептуального возраста в обеих группах количество новорожденных, получавших грудное молоко сократилось в 2,1 и 1,9 раза (24,2% и 31,8%). Число новорожденных, получающих искусственное питание в 1-й группе осталось на прежнем уровне, а во 2-й группе увеличилось до 31,8% (в 2,2 раза). Треть детей обеих групп получали смешанное вскармливание (31% и 36,3%).

### **Выводы**

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что дисбиотические нарушения кишечника встречались в обеих группах детей практически с одинаковой частотой. Увеличение количества случаев дисбактериоза и превалирование роста грамотрицательных микроорганизмов в обеих группах детей в динамике постнатального периода может связано с постепенным снижением частоты случаев грудного вскармливания к возрасту доношенного ребенка.

### **Список литературы**

1. Андреева И.В. Потенциальные возможности применения пробиотиков в клинической практике // Клиническая микробиология и антимикробная химиотерапия. – 2006. – №8. – С. 151-172.
2. Степанян М. Ю., Комарова Е.В. Дисбиоз кишечника у детей раннего возраста и возможности его коррекции. Педиатрическая фармакология. 2016; 13 (6): 592–596. doi: 10.15690/pf.v13i6.1674.
3. Унич Н.К. Дисбактериоз кишечника у детей // Medicus Amicus. – 2002 – № 3. [Unich NK. Disbakterioz kishechnika u detei. Medicus Amicus. 2002;(3). (In Russ).] Доступно по: <http://www.medicusamicus.com/index.php?action=2x72-5-7a-12-13-14-18-28-29-37-38x3>. Ссылка активна на 05.08.2017.
4. Харченко О.Ф. Проблема дисбактериоза у детей в современных условиях. Медицинские новости. 2013; 3: 50-56.
5. Friedrich M. J. Genomes of microbes inhabiting the body offer clues to human health and disease. JAMA. 2013; 309: 1447-1449.
6. Lucas A. Long-term programming effects of early nutrition – implications for the preterm infant. J Perinatol. 2005; 25 (Suppl. 2): S2-6.
7. Plagemann A., Harder T., Schellong K., Schulz S., Stupin J. H. Early postnatal life as a critical time window for determination of long-term metabolic health. Best Pract Res Clin Endocrinol Metab. 2012; 26: 641-53.

## СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

### ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ

*Абил А.А.*

Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Северо-Казахстанской области», Казахстан, г. Петропавловск

*Садвокасова Л.Е.*

КГУ «Мергенская основная школа», Казахстан, район Шал акына

В статье рассматривается формирование мотивации обучения у младших школьников, а также использование активных форм работы на уроке.

*Ключевые слова:* мотивация, виды мотивации.

*Личность – звено между мотивацией и ее реализацией*  
*З. Фрейд*

**Мотивация** («мотив» от лат. – толкать, приводить в движение) – обязательный компонент любой деятельности, развивается на протяжении всей жизни человека, обогащаясь жизненным опытом.

**Процесс мотивации** – это сложный психологический феномен, но именно он является стимулом к активной познавательной деятельности человека.

Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы, делом общественной важности.

Удовлетворение потребностей младших школьников влияет на их стремление учиться, что в свою очередь сказывается на успешности учебной деятельности.

Особую важность имеет вопрос о мотивации именно на начальной ступени обучения, так как основы для того, чтобы дети умели и имели желание учиться, закладываются в младшем школьном возрасте. Именно мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования.

**Мотивация** – это внутренняя психологическая характеристика личности, которая находит выражение во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности.

Мотивация – важнейший компонент структуры учебной деятельности, а для личности выработанная внутренняя мотивация есть основной критерий ее сформированности. Он заключается в том, что ребенок получает “удовольствие от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата” (Б.И. Додонов).

**Выделяют пять уровней учебной мотивации:**

**1. Первый уровень** – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности (у таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки).

**2. Второй уровень** – хорошая школьная мотивация (учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью). Подобный уровень мотивации является средней нормой.

**3. Третий уровень** – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью (такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, пенал, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает).

**4. Четвертый уровень** – низкая школьная мотивация (эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в серьезной адаптации к школе).

**5. Пятый уровень** – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

**Учебно-познавательная мотивация** младших школьников – это их деятельностный подход к учёбе, реализация желания хорошо учиться.

Формирование мотивации – это не «перекладывание» учителем в голову ученика готовых, извне задаваемых мотивов и целей учения. На практике формирование мотивов учения – это создание таких условий, при которых появятся внутренние побуждения (мотивы, цели, эмоции) к учению; осознание их учеником и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы. Учитель при этом выступает не в роли простого наблюдателя за тем, как развивается мотивационная сфера учащихся, он стимулирует ее развитие системой психологически продуманных приемов.

Важную роль в стимулировании познавательного интереса имеет позитивная психологическая атмосфера урока, обеспечение гуманных отношений между учителем и учеником, выбор демократического стиля педагогического взаимодействия: принятие своих учеников независимо от их учебных успехов, преобладание побуждения, поощрения, понимания и поддержки. Психологическое поглаживание учеников: приветствие, проявления внимания к возможно большему числу детей – взглядом, улыбкой, кивком.

Следует помнить, что большое значение имеет формирование мотивации не только у неуспевающих учащихся, но и у каждого, даже внешне благополучного ребенка. Для этого необходимо выявить состояние познавательной сферы ребёнка (стремление учиться), волевой и эмоциональной сферы (цели в ходе учения, переживания в процессе учения).

Под мотивом, который побуждает школьника учиться, подразумевается не один, а целый ряд различного свойства, которые можно разбить на следующие группы:

- учебно-познавательные (интерес к учению, стремление к получению знаний, познавательная потребность, любознательность и др.);
- непосредственно-побуждающие (яркость, новизна, занимательность, страх перед наказанием и др.);
- перспективно-побуждающие (ответственность, чувство долга, и др.).

Многочисленные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной деятельности у школьников необходимо проводить целенаправленную работу.

Такая структура способствует эмоционально-положительному восприятию учения, обеспечивает школьнику возможность свободно проявлять эмоции, делает его истинным субъектом учебной деятельности.



Чтобы развить учебно-познавательную мотивацию, необходима такая деятельность, которая опиралась бы на их потребности.

Педагогу необходимо включать ребёнка в деятельность, которая соответствует зоне его ближайшего развития, вызывает у ученика положительные эмоции.

Кроме различных форм и методов работы, создающих положительную мотивацию, важным является **благоприятный психологический климат**. Это обращение к учащимся по имени, опора на похвалу, на одобрение, на добрый, ласковый тон, на ободряющее прикосновения.

При планировании учебного процесса, я ориентируюсь не на какого-то абстрактного среднего ученика, а опираюсь на знания особенностей мотивационной сферы каждого ученика, и класса в целом. Для меня это постоянный поиск оптимального сочетания методов и приемов работы, которые дали бы возможность одним ученикам двигаться дальше, самосовершенствоваться и выходить на более высокий творческий уровень, а другим бы помогли в стабилизации учебного процесса.

Традиционный подход к организации учебного процесса может обеспечить достаточно высокий уровень усвоения знаний, умений и навыков, но он не способствует развитию личности, раскрытию ее потенциала. Поэтому один из перспективных путей развития и повышения мотивации учения я вижу в применении нетрадиционных методов и форм организации урока.

В своей практике использую групповую работу и работу в паре. В условиях групповой работы осуществляется позитивная зависимость группы учащихся друг от друга, т.к. члены группы рассматривают успех (неуспех) как результат их коллективной деятельности. При этом снижается уровень тревожности, усредняется положительное (отрицательное) влияние индивидуальных способностей и возможностей на результат деятельности, таким образом, происходит сдвиг в оценке своей деятельности со способностей на усилия, формируется чувство самоуважения. Групповая форма работы позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, продуктивное, творческое усвоение знаний и умений, создавая положительный эмоциональный фон через активный диалог, анализ проблемных ситуаций, деловые игры, мозговой штурм. При такой форме работы ученик учится сопоставлять, сравнивать, наконец, оспаривать другие точки зрения, доказывать свою правоту. Умение сопоставлять различные способы позволит ученику не только анализировать, но и прогнозировать свою деятельность, что в свою очередь влияет на формирование самостоятельности, овладения способами самообразования. Развитие умений планировать, ставить задачи находится в прямой зависимости от мотивации.

Работа в паре «ученик – ученик» особенно важна в сфере самоконтроля и самооценки.

Планируя способ включения всех учащихся в деятельность на уроке, думаю о создании мотивационной основы их работы.

Хорошо известно, что ничто так не привлекает внимания и не стимулирует работу ума, как удивительное. Поэтому мною используются такие приемы, которые стимулируют внутренние ресурсы – процессы, лежащие в основе интереса.

#### **«Удивляй»**

Суть этого приема состоит в том, чтобы привлечь интерес к предстоящей работе чем-то необычным, загадочным, проблемным, побуждая всех учащихся вовлечься в работу с первых минут урока.

### **«Интеллектуальная разминка»**

Начиная урок, поднимаю молча карточку (на ней рисунок, фигура, символ и т.д., с исходными несколькими данными или вовсе без них).

Дети знают, что вопросов не последует, они сами должны придумать задачу или поставить вопрос.

*Методическая ценность приема:*

- активное включение в работу каждого (дети любят сочинять);
- развитие логического и критического мышления;
- систематизация знаний и умений;
- возможность выбора своей деятельности учащимися (составь «именную» задачу, из той области знаний, которая тебе понятна и знакома).

Каждый участвует и все решают. Каждый слушает другого ученика и запоминает его опыт, который ему пригодится в следующий раз. Оценивается оригинальность и продуктивность творческих усилий.

Дальнейшая учебная деятельность является продолжением, развитием той мысли, которую я вкладываю в применяемые в начале урока приемы. Происходит осмысление значимости предстоящего изучения нового. Создается положительный настрой привлечением исторического материала, загадочного жизненного примера.

На уроках математики не обойтись без заданий, носящих поисково-исследовательский характер (учащиеся самостоятельно решают задачи, сформулированные ими самими или выбранные из предложенных учителем): **«Объединяй по общему признаку»**, **«Найди ошибку»**, **«Найди лишнее и аргументируй»** и др.

Любая деятельность должна быть оценена. Поэтому еще одним из важных условий формирования и развития внутренних мотивов учения является оценка деятельности школьников, которая отражала бы не только уровень знаний, но и степень прилагаемых усилий.

Мотивация познавательной деятельности ученика на уроке достигается за счет опоры на жизненный опыт, ребятам понятны и интересны задачи, связанные с работой родителей, так как дети постоянно помогают им. Поэтому такие понятия, как привесы, удои, урожайность, грузоподъемность, делают знания понятными и значимыми.

Очень важно, чтобы учитель имел установку: любой изучаемый материал увязать с жизнью, показать его значимость.

Отдельно хочется остановиться на некоторых методах обучения, способствующих мотивации. Это, конечно же, метод сравнения, весьма эффективный инструмент не только познания, но и мотивации. Ученики на деле убеждаются, как один материал увязывается с другим. Ребята понимают, как важно учиться не от случая к случаю, а систематически.

Для повышения мотивации учащихся имеет значение коммуникативное поведение учителя, тон речи, оправданность использования оценочных суждений, манера обращения к учащимся, умение поддержать контакт с ними, характер мимики, движений, жестов, сопутствующих речи. Кроме того, необходимо развитие таких характеристик, как умение управлять дыханием, тембром голоса, темпом речи, правильная дикция. Роль учителя имеет свои функции: обеспечение полноценной передачи знаний; обеспечение эффективной учебной деятельности школьников; обеспечение продуктивных взаимоотношений между учителем и учащимися.

Обязательным элементом моих уроков является: организация обмена мысли, мнения; стимулирование учащихся к дополнению и анализу ответов товарища;

стремление к созданию успеха каждого учащегося; продуманное чередование видов работ, типов заданий.

Применение элементов игровой технологии, позволяет учащимся проявить свои способности, делает процесс обучения интересным и занимательным, создает учащихся бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей, поддерживает и усиливает интерес к предмету.

**Дифференцированный процесс обучения** – это широкое использование различных форм, методов обучения и организации учебной деятельности на основе результатов психолого-педагогической диагностики учебных возможностей, склонностей, способностей учащихся.

В процессе обучения также прослеживается и **индивидуальная дифференциация**. Наиболее актуален этот вопрос в последние годы, так как уровень развития учащихся в классе различен. Этот подход имеет много положительных моментов:

- исключаются неоправданные и нецелесообразные уравниловка и «усреднение» детей;
- у учителя появляются возможности оказывать помощь слабым ученикам и направлять деятельность «сильных»;
- осуществляется желание учащихся быстрее продвигаться в образовании;
- главный ориентир – обучение каждого на уровне его возможностей и способностей.

Обучение немыслимо без постоянного учебного общения. Для стимулирования мотивационной сферы детей необходимо создавать условия для их совместной деятельности. В условиях групповой работы дети более внимательно относятся к оценке своего участия в выполнении общего задания (**групповая деятельность, работа в парах**), так как работа в команде побуждает учащегося к активным действиям. Он не может долго наблюдать: ученик имеет возможность проявить инициативу, учиться планировать свои действия и убеждать в их правильности одноклассников.

Важную роль в формировании мотивов играют методы проблемного обучения.

**Проблемные методы** – это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами и явлениями их сущность, управляющие ими закономерности.

Педагогическая проблемная ситуация создаётся с помощью активизирующих действий, постановки учителем вопросов, подчёркивающих противоречия, новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания.

Создание на уроке ситуации успеха для учащихся – основа для проявления активности ребёнка, его мотивированного обучения. Самый простой способ для создания ситуации успеха – определённость домашнего задания. Ученики чётко должны знать, что если они выполнят задание в полном объёме и рекомендуемым способом (пересказ, выделение главного, ответы на вопросы и т. д.), то их ответ будет успешным. Для повышения мотивации, есть ещё один весьма интересный вариант – это **сотрудничество** учителя и учащегося.

Мотивированные на **достижение успеха** учащиеся активно ищут средства, испытывая при этом положительные эмоции, мобилизуя внутренние ресурсы.

Положительная мотивация является основой успешности урока, толчком к самореализации каждого учащегося на уроке, главной движущей силой, формирующей интерес к уроку.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

1. Мотивация – один из факторов успешного обучения учащихся на уроках.
2. Снижение положительной мотивации учащихся ведет к снижению успешности и эффективности обучения.
3. Развитие мотивов, связанных с содержанием и процессом учения, позволяет повысить результативность обучения по всем общеобразовательным предметам.
4. Использование в учебной деятельности методов и приемов современных педагогических технологий формирует положительную мотивацию детей, способствует развитию основных мыслительных операций, коммуникативной компетенции, творческой активной личности.

В заключение приведу цитату из высказывания величайшей гуманистки XX века Матери Терезы: «Мы не можем делать великие дела. Мы можем делать только маленькие дела, но с великой Любовью». Эта мысль должна стать путеводной звездой каждого учителя в решении вопросов мотивации учения младшего школьника, воспитания интереса и любви к получению знаний.

#### **Список литературы**

1. Афанасьев, В.В. Школьникам о вероятности в играх. Введение в теорию вероятностей для учащихся 8-11 классов [Текст] / В.В. Афанасьев, М.А. Суворова. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 192 с.
2. Бунимович, Е.А. Вероятность и статистика. 5-9 кл. [Текст]: пособие для общеобразоват. учеб. заведений / Е.А. Бунимович, В.А. Булычев. – М.: Дрофа, 2002. – 160 с.
3. Глеман, М. Вероятность в играх и развлечениях. Элементы теории вероятностей в курсе сред. школы [Текст]: пособие для учителя / М. Глеман, Т. Варга; пер. с фр. – М.: Просвещение, 1979. – 176 с.
4. О. Б. Епишева, Е. Е. Волкова, В. Е. Гусева, С. В. Демисенова, Х.Х Кадралиева, В. В. Ключова, Т. В. Оленькова, Д.Ю.Трушников, Л. П. Шебанова, З. И. Янсуфина. Интеграция инновационных подходов к обучению в математическом образовании: вопросы теории и практики: Коллективная монография / Под ред. О. Б. Епишевой. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. – 200 с.
5. Капитонова Т. А. Методика и технология профильного обучения математике: Учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (профиль подготовки – Математическое образование) / Т.А.Капитонова – Саратов, 2012. – 115 с.

### **ПРОЕКТ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТИПА «ЗДОРОВЬЕ – ГЛАВНОЕ БОГАТСТВО НАЦИЙ»**

*Адельгареева Г.Т.*

инструктор по ФК, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №10» города Стерлитамак Республики Башкортостан, Россия, г. Стерлитамак

*Шангареева А.Р.*

ст. воспитатель, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №47» города Стерлитамак Республики Башкортостан, Россия, г. Стерлитамак

В данной статье предоставлен практико-ориентированный проект по образовательной области «Физическое развитие». Проект направлен на создание современной пред-

метно-развивающей среды ДОО. В реализации проекта могут участвовать как педагоги, так и родители (законные представители) воспитанников ДОО.

*Ключевые слова:* проект, здоровьесберегающая среда, ЗОЖ, оборудование, предметно-развивающая среда.

*Цель проекта:* повышение эффективности процесса физического воспитания через создание современной предметно-развивающей среды.

*Задачи проекта:*

- Сохранение здоровья воспитанников.
- Создание здоровьесберегающей среды ДОО.
- Развитие физических качеств воспитанников.
- Формирование у дошкольников и их родителей (законных представителей) привычки к ЗОЖ.

*Новизна проекта* заключается в следующем:

- создана современная предметно-развивающая среда, способствующая повышению эффективности процесса физического воспитания;
- систематизирован материал, пособия и оборудования по физическому воспитанию для работы с детьми дошкольного возраста, а также по работе с родителями (законными представителями).

*Теоретическая значимость* заключается в установлении особенностей влияния современной предметно-развивающей среды на повышение эффективности процесса физического воспитания.

*Практическая значимость* заключается в том, что систематизированный материал и пособия, оборудования по физическому воспитанию для работы с детьми дошкольного возраста, а также по работе с родителями (законными представителями) способствует сохранению здоровья детей; созданию здоровьесберегающей среде; развитию физических качеств; формированию у воспитанников и их родителей (законных представителей) привычки к ЗОЖ.

*Распределение деятельности по этапам:*

1 этап – выявление проблемы.

Деятельность специалистов ДОО: выявление целей и проблем физкультурно-оздоровительной работы в детском саду и в семье.

2 этап – организация работы над проектом.

Деятельность специалистов ДОО: изготовление, закупка оборудования для организации двигательной активности в группе, а также на площадке детского сада; систематизация пособий, необходимых для осуществления двигательной активности в работе с воспитанниками и родителями (законными представителями).

3 этап – практическая деятельность по решению проблемы.

Деятельность специалистов ДОО: оформление центра двигательной активности на базе ДОО; работа с родителями (законными представителями) по формированию привычки к ЗОЖ.

4 этап – презентация.

Деятельность специалистов ДОО: показ родителям и педагогам ДОО центра двигательной активности в группе и на территории детского сада; предоставление фотоматериала родителям (законным представителям), специалистам ДОО.

*Работа с родителями (законными представителями):*

- Анкетирование.

*Цель:* выявить уровень сформированности у родителей (законных представителей) привычек к ЗОЖ.

- Родительские собрания.

Цель: обсуждение задач, результатов работы, вопросов по сохранению здоровья воспитанников в условиях ДОО и семьи.

- Консультации.

Цель: усвоение родителями (законными представителями) определенных знаний и умений в области физкультурно-оздоровительной работы.

- Беседы.

Цель: выявление проблем, возникающих при развитии физических качеств и привычек ЗОЖ в условиях семьи.

- Семинары-практикумы.

Цель: демонстрация оборудования пособий, способствующих развитию двигательной активности воспитанников.

- Родительские конференции.

Цель: обмен опытом семейного воспитания.

- Организация выставок.

Цель: приобщение родителей (законных представителей) к организации центра двигательной активности.

- Информационные стенды.

Цель: наглядное просвещение родителей (законных представителей) воспитанников ДОО по физкультурно-оздоровительной работе.

*Оборудование и пособие, необходимые для организации двигательной активности в группе:*



Рис. 1. Сухой бассейн



Рис. 2. Мат-ромашка



Рис. 3. Тоннель – лабиринт игровой



Рис. 4. «Коврик массажный со следочками рифленая поверхность»

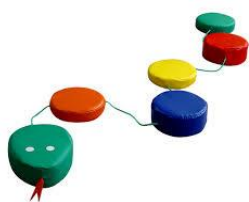


Рис. 5. «Змейка-шагайка»



Рис. 6. «Массажер «Радуга»



Рис. 7. Мячик на резинке



Рис. 8. Дорожка змейка



Рис. 9. Диск «Здоровье»



Рис. 10. Разноцветные флажки



Рис. 11. Ленточки цветные



Рис. 12. Мячи



Рис. 13. Скакалки



Рис. 14. Обручи



Рис. 15. Палки гимнастические

*Оборудование* для организации двигательной активности на площадке ДОО:



Рис. 16. Качели-балансир



Рис. 17. Батут



Рис. 18. Скамейки детские



Рис. 18. «Качалка-балансир»

### Список литературы

1. Киселева, Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ [Текст] / Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. – М.: АРКТИ, 2004.
2. Мокина, Е Физкультурное оборудование своими руками [Текст] / Е. Мокина // Здоровье дошкольника. – 2011. – № 5. – С. 21-23.
3. Храмов, П. Мониторинг здоровья [Текст] / П. Храмов // Обруч. – 2011. – № 5. – С. 7-9.

## ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Батракова Я.О.**

студентка Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет, Россия, г. Архангельск

В статье рассматриваются характеристика и разновидности монологической речи. Описываются два основных пути развития монологических навыков на уроке иностранного языка с рассмотрением этапов работы. К каждому этапу приводятся примеры заданий и упражнений.

*Ключевые слова:* говорение, монологическая речь, пути развития монологических навыков, этапы работы, начальный этап, средний и старший этапы.

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого совместно с аудированием осуществляется устно-речевое общение [1, с. 106]. Говорение может протекать в диалогической, монологической или полилогической форме. В данной статье внимание уделяется монологической форме.

В отечественной лингвистике монологическая речь определяется как речь одного лица, обращенная к одному лицу или группе слушателей с целью в более или менее развернутой форме передать информацию, выразить свои мысли, намерения, дать оценку событиям и явлениям, воздействовать на слушателей путем убеждения или побуждения к действиям. В английском термине *transactional speech*



акцент делается на информативную функцию речи – передачу информации [1, с. 109].

К разновидностям монолога можно отнести: приветственную речь, похвалу, порицание, лекцию, рассказ, характеристику, описание, обвинительную или оправдательную речь и т.д. Выбор той или иной разновидности монолога перед выдачей задания позволяет наиболее объективно оценить результат выполненной работы.

Необходимо также упомянуть о характеристиках монолога. К ним относятся: целенаправленность (соответствие речевой задаче), непрерывный характер, логичность, смысловая законченность, самостоятельность, выразительность. Целенаправленность – самая важная характеристика монолога, она в значительной степени определяет все остальное, а именно: характер монолога, его логику, структурную организацию, законченность, самостоятельность и выразительность.

В отечественной методике обучения иностранным языкам выделяют два основных пути формирования умений говорения: «сверху вниз» и «снизу вверх».

Путь «сверху вниз» предполагает формирование монологических умений на основе различных этапов работы с текстом. Как уже говорилось, одной из самых важных характеристик монолога является целенаправленность. Очень важно суметь правильно использовать текст для обучения монологу. Одно из преимуществ использования этого пути заключается в том, что текст достаточно полно очерчивает речевую ситуацию и учителю не нужно придумывать способы для ее создания на уроке. Опираясь на текст, учащийся будет создавать свое, неповторимое речевое произведение, будет учиться давать оценку фактам, а также производить необходимые языковые и речевые трансформации текста. Важно, чтобы учащийся имел возможность проявить самостоятельность, определяя при этом логику высказывания и выбирая средства выразительности, а текст должен служить лишь опорой и образцом. Уже на дотекстовом этапе, предвосхищая содержание текста, учащиеся формируют небольшие монологи в виде комментария его заголовка и т. д. Задания после прочтения текста предполагают более продолжительные высказывания. Здесь же происходит установление логико-смысловых связей речи, анализ использованных средств выразительности, речевых приемов, способов аргументации и т.д. [2, с. 174]. Примером таких заданий могут послужить следующие:

- придумать другой конец;
- составить аннотацию, дать рецензию на текст;
- охарактеризовать героя или ситуацию;
- ответить на вопросы на понимание содержания текста и т.д.

Использование пути «снизу вверх» предполагается без опоры на конкретный текст. Данный путь может использоваться как на начальном, так на среднем и старшем этапах с учетом некоторых особенностей.

На начальном этапе данный путь может выбран в том случае, когда ученики еще не умеют читать или когда учебные тексты для чтения вряд ли могут предложить серьезную содержательную основу для развития навыков говорения. Здесь можно выделить три этапа работы. Самый первый этап – это ознакомление со словами и их первичная отработка на уровне слова и словосочетаний. Примерами заданий и упражнений могут послужить: назвать слово, глядя на картинку, найти ошибки, отгадать слово по его дефиниции, составить словосочетания из предложенных слов и т.д. На втором этапе осуществляется отработка слов на уровне предложения: закончить или соединить разрозненные части предложения, сформулировать вопросы к имеющимся ответам или ответить на вопросы, предполагаю-

щие использование новой лексики и т.д. Описание картинки или использование различных языковых и речевых игр (на отгадывание, описание; командные соревнования и т.д.) могут служить примерами упражнений на последнем этапе, на котором выполняется работа на уровне сверхфразового единства.

Для того, чтобы получить желаемый уровень монологической речи на среднем и старшем этапах, учитель должен быть уверен, что:

- у учащихся есть достаточный информационный запас по данной теме (с учетом межпредметных связей);

- уровень языка (лексический и грамматический) достаточен для успешного обсуждения данной темы на иностранном языке;

- в речевом репертуаре учащихся имеется необходимый запас средств реализации различных речевых функций (согласия, несогласия, передачи или запроса информации и т.д.);

- учащиеся владеют речевыми умениями [2, с. 175].

Первый этап работы – это повторение изученного материала по данной теме. Примерами заданий и упражнений могут послужить: фронтальное обсуждение темы или беседа, ответы на вопросы, повторение лексики по теме, составление спайдограммы и т.д. На втором этапе происходит ознакомление с новым языковым материалом и его первичная обработка с помощью лексических упражнений на уровне слова и словосочетания и языковых игр (бинго, игры на отгадывание, языковое лото и т.д.). На последнем этапе могут использоваться такие речевые упражнения, как: высказать свое мнение по вопросу, утверждению или цитате, прокомментировать пословицу, подготовить доклад или сообщение на тему и т.д.

Таким образом, знание разновидностей и характеристик монолога поможет поставить перед детьми четкую задачу и сделает процесс оценивания наиболее объективным. А выбор одного из двух путей, каждый из которых имеет определенные этапы работы, поможет сделать развитие монологических навыков речи наиболее продуктивными.

#### **Список литературы**

1. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб.: БЛИЦ, 2001. – 223 с.

2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособ. для студ. пед. вузов и учит. / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 238 с.

## **ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

***Батракова Я.О.***

студентка Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет, Россия, г. Архангельск

В статье рассматриваются особенности применения методов активного обучения на уроках английского языка в общеобразовательных школах. Анализируются принципы реализации данных методов в образовательном процессе на иностранном языке. Приводятся факторы, способствующие повышению активности учащихся на уроках.

*Ключевые слова:* активные методы обучения, принципы реализации активных методов обучения, коммуникативная компетенция, мотивация.

Согласное Федеральному государственному образовательному стандарту среднего (полного) общего образования (ФГОС) к одному из требований к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка относится сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире. Данные требования практически невозможно выполнить без применения активных методов обучения иностранному языку.

Активные методы обучения иностранному языку (АМО) – это методы, характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс, активизирующее их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач. В наиболее общем смысле под активными методами обучения следует понимать «методы, стимулирующие познавательную деятельность обучаемых» [1, с. 16].

Отличительными особенностями АМО являются:

- целенаправленная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;
- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной;
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых;
- интерактивный характер, т.е. постоянное взаимодействие субъектов учебной деятельности посредством прямых и обратных связей, свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы.

Таким образом, в отличие от пассивных методов обучения, где преподаватель является активным лицом, при активных методах обучения центральная роль отводится слушателям. Также, использование данных методов способствуют переходу от информационно-объяснительного к деятельностному подходу в рамках урока ИЯ. Это позволяет решить несколько важнейших задач обучения и, как следствие, реализовать принцип коммуникативной направленности обучения языку как средству общения.

А.С. Смолкин выделяет несколько принципов, на основании которых строятся и реализуются методы активного обучения [2, с. 22]. В качестве основополагающего принципа предлагается принцип проблемности, в основе которого лежит недостаток знаний обучающихся. Путём постепенного усложнения задач в мышлении создаётся такая проблемная ситуация, для решения которой у обучающегося не хватает собственных знаний, и он сам вынужден формировать новые знания с помощью преподавателя или окружающих его участников учебного процесса. Таким образом, новые знания он получает в результате собственной мыслительной деятельности. Смолкин также отмечает, что применение проблемного обучения в школьной аудитории «приводит к более глубокому осмыслению и ускорению практического усвоения знаний» [2, с. 18].

Не менее важным принципом при реализации активных методов обучения является принцип взаимообучения, при котором пробелы в знаниях одних учащихся

ся компенсируются за счёт знаний окружающих участников процесса обучения. Индивидуализация – ещё один важный принцип активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Его суть заключается в том, что учебная деятельность организуется с учётом индивидуальных особенностей, способностей и возможностей учащихся.

Говоря об индивидуализации учебно-познавательного процесса, нельзя не отметить принцип самообучения, который, согласно А.М. Смолкину, позволяет индивидуализировать учебную деятельность при реализации методов активного обучения [2, с. 26]. Под самообучением следует понимать механизм самоконтроля и саморегулирования. Саморегулирование проявляется в том, что на основании самооценки, анализа собственных знаний, учащийся сам стремится к их пополнению, тем самым ликвидируя пробелы в базовых знаниях или получая новую информацию, которая необходима для выполнения задания. Ошибочно утверждать, что принцип самообучения реализуется только в индивидуальной работе. Коллективные формы работы ещё активнее побуждают ученика проводить самооценку и регулировать уровень своих знаний, поскольку он играет определённую роль в своей группе, а значит, имеет свои обязанности, и от его действий и знаний зависит успех всего коллектива.

Выделяется также несколько ключевых факторов, способствующих повышению активности учащихся в ходе учебно-познавательной деятельности. Активизация учебно-познавательной деятельности не может иметь места без определённых стимулов, побуждающих учащихся к активной работе. Таким образом, ещё одним важным принципом реализации методов активного обучения является мотивированность учебной деятельности. Именно желание или внутренняя мотивация ученика лежит в основе принципа мотивированности. Ещё одним фактором является творческий характер деятельности. Необходимость творческого поиска и нестандартного решения поставленных задач также приводят к повышению учебно-познавательной активности учеников. Последним фактором, влияющим на активизацию учебно-познавательной деятельности учеников, является игровой характер этой деятельности.

Таким образом, соблюдая принципы реализации активных методов обучения, можно сделать процесс обучения английскому языку максимально продуктивным.

#### **Список литературы**

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
2. Смолкин А.М. Методы активного обучения: Науч.-метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 176 с.

## КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ

*Бороздина О.С.*

доцент кафедры юридической психологии и педагогики, канд. пед. наук,  
Вологодский институт права и экономики ФСИН России, Россия, г. Вологда

Статья посвящена актуальной проблеме поиска эффективных средств социокультурной реабилитации осужденных. В качестве такого средства рассматривается культурно-досуговая деятельность осужденных в исправительном учреждении. Приводятся примеры из практики организации культурно-досуговой деятельности осужденных в воспитательной работе с ними.

*Ключевые слова:* социокультурная реабилитация осужденных, кружковая работа, досуг, культурно-досуговая деятельность осужденных, исправление осужденных.

В научной литературе мы не обнаружили определения понятия «социокультурная реабилитация осужденных». Считаем, что можно определить указанное понятие по аналогии с имеющимся в научных источниках понятием «социокультурная реабилитация инвалидов». Под социокультурной реабилитацией осужденных мы понимаем процесс и результат специально организованной сотрудниками исправительного учреждения социально-культурной деятельности осужденных, направленной на достижение и поддержку оптимальной степени участия в социальных взаимосвязях, необходимого уровня культурной компетенции и реализации культурных интересов и запросов, что обеспечивает осужденным средства для позитивных изменений в образе жизни и наиболее полную интеграцию в общество. Таким образом, цель социокультурной реабилитации осужденных – возвращение в общество законопослушного гражданина, способного к продуктивному общению, приобщенного к культурным ценностям и здоровому образу жизни. Поэтому социокультурная реабилитация осужденных играет существенную роль в их исправлении. Это, в свою очередь актуализирует поиск ее эффективных средств. По нашему мнению, таким средством является культурно-досуговая деятельность осужденных.

Под досугом принято понимать деятельность, осуществляемую в свободное время от сферы общественного и бытового труда, благодаря которой человек имеет возможность восстановления способности к труду и развитию в себе умений и способностей, которые невозможно усовершенствовать в сфере профессиональной деятельности [1, с. 5]. К досуговой деятельности относятся: усвоение культурных ценностей, познание нового, любительский труд, творчество, физкультура и спорт. Культурно-досуговая деятельность – это вид культурной деятельности, которая реализуется, как правило, в форме любительства в свободное время, а ее продукты имеют некоммерческий характер. Назначение культурно-досуговой деятельности состоит в активном приобщении человека к культуре на основе творчества. Культурно-досуговая деятельность дополняет, гармонизирует жизнь человека с точки зрения физической, так и духовной.

Отклоняющееся (девиантное) поведение осужденного – следствие социальной дезадаптации, нарушенного процесса социализации. Коррекция нарушенной социализации возможна путем вовлечения осужденных в сферу культурно-досуговой деятельности, так как в ней человек наиболее открыт для непосредственного взаимодействия и влияния на них самых различных социальных инсти-

тутов. Это позволяет с наибольшей эффективностью воздействовать на их мировоззрение и нравственный облик. Известно, что успешная культурная ориентация осужденных способна уменьшить тягу к рецидивному преступлению. Также практика показывает, что в тех ИУ, в которых деятельность служб и отделов носит выработанную воспитательную направленность, а администрация решает проблему организации культурного досуга осужденных, наблюдается меньше нарушений режима содержания и порядка отбывания наказания по сравнению с теми ИУ, где эта работа слабо организована [2, с. 164]. Поэтому досуг в пенитенциарных учреждениях является компонентом всей исправительной системы, который должен иметь воспитательную, познавательную, информационно-просветительскую и культурно-рекреационную направленность. Присваивание социальных знаний, умений, связей и навыков успешно и самым активным образом осуществляется в условиях культурно-досуговой деятельности. Именно в этой деятельности осужденные могут познакомиться с природой, искусством, трудом, различными эстетическими и нравственными ценностями. Задачи воспитательного воздействия во время культурно-досуговой деятельности должны сводиться к созданию благополучной социальной атмосферы и вызывать тягу к осмысленному проведению досуга после выхода на свободу. Цель культурно-досуговой деятельности, сложившейся в пенитенциарных учреждениях – духовное развитие личности осужденного, которое построено на взаимоотношении с социальной средой.

Культурно-досуговая деятельность осужденных, специально организуемая сотрудниками исправительных учреждений в процессе воспитательной работы, включает лекции, конкурсы, диспуты, вечера, смотры, конференции, спартакиады, кружковую работу. Кружковая работа является одним из самых эффективных способов организации досуга осужденных в исправительном учреждении. Кружок – организация лиц, объединившихся для совместной деятельности, совместных занятий [4, с. 474]. Цель кружковой работы – организация разумного досуга осужденных, привлечение их к общественно полезной деятельности, стимулирование инициативы и самостоятельности, развитие индивидуальных интересов и способностей. Занятия осужденных в кружках способствуют решению следующих задач: исправлению, нравственной переориентации их личности; расширению и углублению социально полезных умений и навыков; ознакомлению их с достижениями отечественной и мировой науки, техники, литературы, искусства, спорта; формированию умений применять полученные в кружке знания, на практике после освобождения; развитию потребности в самовоспитании и самообразовании; формированию здорового образа жизни [2, с.166]. Участие в кружках в совокупности с основными средствами исправления призвано убедить осужденных в том, что законопослушный образ жизни как в местах лишения свободы, так и после освобождения – единственно правильный лично для него и приемлемый для общества путь, уводящий от совершения повторного преступления. Проведенное исследование свидетельствует, что самыми популярными среди осужденных являются следующие кружки по интересам: спортивные (27,4 %), художественной самодеятельности, в том числе музыкальные (26,2 %), прикладного творчества, в том числе резьба по дереву, вышивание и др. (17,9 %). Однако, прежде всего, рекомендуется создавать такие кружки, занятия в которых помогли бы осужденным безболезненно вступить в самостоятельную жизнь после освобождения. Сюда можно отнести кружки, ставящие перед собой задачу углубления и совершенствования трудовых

умений и навыков, всестороннего физического и эстетического воспитания, а также развитие интереса к духовному миру человека [там же, с.167-168].

Приведем конкретные практические примеры, иллюстрирующие значимость культурно-досуговой деятельности осужденных как средства их социокультурной реабилитации.

В женской исправительной колонии УФСИН России по Орловской области функционирует психотерапевтический театр «Если бы...». Его особенностью является то, что он как бы совмещает в себе драматический театр и использование приемов и тренингов для социально-психологической и социокультурной реабилитации личности осужденных. Здесь возможно разрешение глубоких жизненных проблем, свободное выражение чувств и эмоций осужденных. Участие в репетициях помогает им реализовать потребность в познании нового, общении друг с другом. Занятия формируют у осужденных чувства коллективизма, собственной значимости, уважение к другим людям, сочувствие и сопереживание, потребность в творческом самовыражении [3, с. 17-18]. Таким образом, деятельность психотерапевтического театра способствует переориентации осужденных на новые интересы, приобщает их к выражению своих чувств и отношений посредством художественного творчества, а, следовательно, является эффективным средством социокультурной реабилитации.

В каннской воспитательной колонии в коридорах школы поставлены столы с шахматами, шашками, сканвордами, пазлами, что позволяет организовать перемены между уроками с пользой для подростков, приобщить их к культуре правильно организовывать свободное время, развивать коммуникативные навыки продуктивного общения со сверстниками и учителями [5, с. 99]. Также во многих воспитательных колониях функционируют различные музеи. Так в Брянской воспитательной колонии существуют три музея, посвященные памяти воинов Первой мировой войны, партизан Великой Отечественной войны и воинов, павших в Афганистане. На базе этих музеев разворачивается разнообразная культурно-досуговая деятельность, способствующая социокультурной реабилитации воспитанников колонии: поиск экспонатов и изготовление музейных экспозиций, изучение экспонатов и написание по ним сочинений (эссе, рассказов, научных работ), создание презентаций и документальных фильмов, проведение встреч с ветеранами, участниками знаменательных событий для страны и города событий; проведение праздников с использованием музейных экспонатов; квесты с необходимостью применения исторических знаний и т.д. [там же].

Обобщая вышеизложенное можно сделать вывод: культурно-досуговая деятельность осужденных является эффективным средством их социокультурной реабилитации.

#### **Список литературы**

1. Ветошкин С.А. Социально-педагогические условия и организация воспитательной работы в колонии общего режима // Проблемы организации воспитательной работы в колонии общего режима: Сб. научн.-метод. рекомендаций / УИН ГУВД Свердловской области. – Екатеринбург, 1997. – С. 3-18.
2. Данилин Е. М., Давыдова Н. В. Организация досуга осужденных в исправительных учреждениях // Вестник Кузбасского института. 2017. № 2 (31). С. 163-169.
3. Карпухин Ю.А. Психотерапевтический театр // Преступление и наказание. 2014. № 8. С. 17-18.
4. Макаренко А. С. Пед. соч.: в 7 т. – М., 1957. – Т. 2. – 527 с.

5. Храброва Е.В. Организация воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными в социальной среде воспитательной колонии // Вестник Вологодского института права и экономики ФСИН России Преступление Наказание Исправление. 2016. № 4. С. 97-101.

## КОГНИЦИИ, ЭМОЦИИ, ГОРМОНЫ – ЗДОРОВЬЕ

*Вербина Г.Г.*

профессор, доктор психологических наук, доцент,  
Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова,  
Россия, г. Чебоксары

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена отсутствием в современной психологии целенаправленных и системных исследований взаимосвязи мышления, эмоциональной сферы и гормональной системы индивида, комплексно объединяющих результаты, полученные в русле различных подходов. В связи с этим данная статья направлена на раскрытие взаимосвязи мышления с эмоциями и вырабатываемыми при этом организмом индивида гормонами. Все это в совокупности влияет на здоровье человека. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является анализ научных исследований, проводимых в разных направлениях.

*Ключевые слова:* здоровье, когниции, эмоциональная сфера, гормоны, вегетативная нервная система.

Анализ научных исследований свидетельствует о том, что изучение проблемы здоровья личности проводилось в разных направлениях: в философском аспекте античности, с точки зрения рационализма Средневековья и экзистенциальных мыслителей XIX в., а также с физиологической позиции на системе научных взглядов И.М. Сеченова, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева; с позиции системного подхода (А.Ф. Лазурский, М.Я. Басов, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.) – идеи целостного комплексного рассмотрения человека; с позиции биосинтеза (Д. Боаделла) – способа личностного роста и целостного развития человека, позволяющего исцелить и связать воедино его чувства, разум и телесные ощущения, восстановить утраченные и построить отсутствующие взаимосвязи между ними, создать условия доверчивого и полного контакта с жизнью его тела и души [2, с. 28].

Индивид живет, развивается и так или иначе существует в определенной культуре, его целостное поведение формируется в рамках этой культуры. Эмоции, биологические потребности и формы поведения, которые более всего подавляются в данной культуре, в наибольшей степени ответственны за возникновение психосоматических симптомов [6, с. 100].

Начиная с семнадцатого столетия, все разделяли уверенность в том, что человек – это рациональное существо, которое может быть свободным в своей интеллектуальной, социальной, религиозной и эмоциональной жизни. Считалось, что «свободный разум» дает возможность контролировать эмоции индивида (так считал, например, Спиноза). Интенсивному развитию физических наук способствовал Декарт, который четко разделил разум и мышление, с одной стороны, и физическую природу с другой [6, с. 31]. Выдающийся мыслитель 19 века С. Кьеркегор писал: «Если человек не действует, отказывается расти, отказывается пользоваться



своими возможностями, ограничивает свою ответственность, то отказ актуализировать свои возможности вызывает чувство вины» [6, с. 53]. Для С. Кьеркегора «соматика, психика, пневматическое» (возможность) так тесно связаны между собой, что «нарушение функций одного начала тут же сказывается на других». Он добавляет третий действующий фактор к привычным душе и соме, а именно фактор «я». Это та «промежуточная переменная», которая включает в себя возможность и свободу [6, с. 57]. К. Гольдштейн считал, что у каждого организма существует первичная потребность и склонность сделать свою среду подходящей для себя, и наоборот. У любого человека есть «порог», за гранью которого любой дополнительный стресс делает ситуацию чрезвычайной. Когда организм подвергается угрозе, происходят определенные телесные изменения, подготавливающие организм к борьбе с опасностью или бегству от нее. Эти изменения управляются автономной нервной системой. Автономная нервная система идет от позвоночника к внутренним органам и железам внутренней секреции и опосредует телесные изменения в процессе развития эмоций; ее называют «мостом между психикой и сомой». Нервные импульсы идут к автономной нервной системе через нижние и средние отделы мозга (то есть через таламус и промежуточный мозг); средние отделы являются «координирующим аппаратом» симпатических нервных импульсов, сопровождающих тревогу и страх. Нижние и средние отделы мозга связаны с корой головного мозга, то есть с высшими мозговыми центрами, которые ответственны за «сознание» и «сознательную переработку внешних впечатлений» [6, с. 65-75].

Некоторые авторы связывают отрицательные эмоции преимущественно с активацией симпатического отдела вегетативной нервной системы, центральных адренергических структур, а положительные эмоции – с активацией парасимпатического отдела и структурами холинергической природы (Анохин, 1957; Калужный, 1964; Bovard, 1961). Однако П.В. Симонов (1970) отмечает, что многочисленные экспериментальные факты (Bartelt, 1956; Gellhorn, 1964 и др.) свидетельствуют об участии обоих отделов вегетативной нервной системы в реализации как положительных, так и отрицательных эмоциональных состояний [3, с. 92]. Особенности функционирования вегетативной нервной системы тесно связаны с динамикой функциональных состояний человека, и ее показатели очень часто используются при изучении эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной деятельности.

Как отмечают Е.Д. Хомская и Н.Я. Батова (1998), вопрос о мозговой организации эмоциональной сферы является мало разработанным. Е.Д. Хомская и Н.Я. Батова выделяют два направления в изучении мозговой организации эмоциональной сферы: узкий локализационизм и системный подход. Сторонники узколокализационистских концепций утверждают, что для каждой «базовой» эмоции имеются свои центры. Однако исследования показали, что узко локализованные раздражения головного мозга вызывают лишь незначительное число эмоций. Исследователи, придерживающиеся системных взглядов, говорят о существовании «эмоционального мозга» или так называемого «круга Пейпеца». «Эмоциональный мозг» изображается как система, состоящая из трех взаимосвязанных звеньев: 1) лимбической системы переднего мозга; 2) гипоталамуса, ядра которого связаны с симпатической и парасимпатической вегетативной нервной системы; 3) лимбической системы среднего мозга, куда входит околоцентральная ретикулярная формация [3, с. 90].

Известно, что гормоны регулируют активность всех клеток организма. Они влияют на остроту мышления и физическую подвижность, телосложение и рост,

тональность голоса, половое влечение и поведение. Гормон «допамин» (так называемый гормон желаний) контролирует способность к обучению, поддерживает стремление к новым свершениям, придает человеку уверенность, а гормон «дофамин», называемый гормоном целеустремленности и концентрации, регулирует голод, настроение и поведение. Показано, что различные гормоны обуславливают различные эмоции. Так, дефицит норадреналина вызывает депрессию в виде тоски, а дефицит серотонина – депрессию, проявляющуюся в виде тревоги. Исследование мозга больных, покончивших с собой в состоянии депрессии, показало, что он обеднен как норадреналином, так и серотонином. Увеличение концентрации серотонина в мозге улучшает настроение (Данилова, 2000) [3, с. 93].

На гормональной регуляции базируется и вегетативно-гуморальная теория эмоций П. Хенри. П. Хенри считает, что три эмоции: гнев, страх, печаль имеют свой тип паттернов вегетативных реакций. Гнев он связывает с возбуждением центрального ядра миндалины и увеличением содержания норадреналина и тестостерона. Для страха характерно преобладание выброса адреналина над норадреналином. Увеличивается количество кортизола в крови, что свидетельствует об увеличении активности коры надпочечников. Печаль, связанная с депрессией, по П. Хенри, связана с возбуждением системы «гипофиз – кора надпочечников» и характеризуется выбросом кортикостероида, адренкортикотропного гормона, эндорфинов и снижением количества тестостерона. По мнению П. Хенри, для эмоций гнева и страха имеется единый противоположный полюс – положительная эмоция в виде переживания состояния безмятежности. Оно сочетается со снижением активности коры надпочечников и связано со снижением адреналина и норадреналина. Противоположностью печали и депрессии является состояние приподнятости, которому соответствует снижение кортизола и эндорфинов и увеличение содержания в крови половых гормонов (тестостерона – у мужчин, эстрогена и прогестерона – у женщин) [3, с. 94-95].

По мере развития человеческой истории менялись нагрузки, от которых нет программ генетической защиты, и теперь приспособление к среде зависит от психических возможностей человека во много раз больше, чем от силы его мышц, крепости костей, сухожилий и скорости бега. Эмоции человека, изначально призванные мобилизовать организм на защиту, теперь чаще подавляются, встраиваются в социальный контекст, а со временем извращаются, перестают признаваться хозяином и могут стать причиной разрушительных процессов в организме (Радченко, 2002) [4, с. 17]. Эмоциональная реакция, выражающаяся в форме тоски и постоянной тревоги, нейро-вегетативно-эндокринных изменений и характерном ощущении страха, является связывающим звеном между психологической и соматической сферами. Полное развитие чувства страха предотвращено защитными физиологическими механизмами, но обычно они лишь уменьшают, а не устраняют полностью эти физиологические явления и их патогенное действие. Этот процесс можно рассматривать как торможение, то есть состояние, когда психомоторные и словесные выражения тревоги или враждебных чувств блокируются таким образом, что стимулы, поступающие из ЦНС, отводятся к соматическим структурам через вегетативную нервную систему и, таким образом, приводят к патологическим изменениям в различных системах органов [4, с. 20-21].

У многих людей издержки воспитания, сложности взросления и переживаемые стрессы постепенно приводят к подавлению чувств и ощущений тела (чаще негативных, разрушительных или неуместных), к утрате глубины переживаний, к оскуде-

нию диапазона эмоций (или к усилению их хаотичности разрушающей интенсивности). Эмоционально значимые переживания «врастают в память тела» и фиксируются в нем. Тело, запечатлевая маски и роли, избранные как способ защиты от тяжелых переживаний, обретает «мышечный панцирь», узлы и зоны хронических напряжений и зажимов. Они блокируют жизненную энергию, эмоции, силы, способности; ограничивают подвижность и ресурсы жизнелюбия тела; снижают качество жизни и полноценность самой личности; ведут к заболеваниям и старению. Подавляя опасные либо негативные чувства и переживания тела, человек приходит к внутренним конфликтам, когда эмоции «отсекаются» от движения и восприятия, действия – от мышления и чувств, понимание – от поведения. Таким образом, травмы и разочарования накапливаясь, влекут за собой разлад между чувствами, разумом и телом, потерю контакта с частями души и тела, с чувственной реальностью мира. Человек утрачивает ощущение внутренней целостности, мир в душе, свежесть восприятия и уже не может ценить простые радости жизни [5, с. 6-7].

Показатель целостности внутреннего мира, которая задается системой правил и суждений, принятых для себя человеком осознанно является критерием духовно здорового человека. Переживания, в которых осуществляется связь с другими людьми, переживания, в которых раскрывается соответствие конкретному идеалу, составляет содержание внутренней картины здоровья человека. К подтверждаемым клиническими наблюдениями характеристикам здоровых людей можно отнести следующие (по А. Маслоу):

1. Высшая степень восприятия реальности.
2. Более развитая способность принимать себя, других и мир в целом такими, какими они есть на самом деле.
3. Повышенная спонтанность, непосредственность.
4. Более развитая способность сосредоточиться на проблеме.
5. Более выраженная отстраненность и явное стремление к уединению.
6. Более выраженная автономность и противостояние приобщению к какой-то одной культуре.
7. Большая свежесть восприятия и богатство эмоциональных реакций.
8. Более частые прорывы на пик переживаний.
9. Более сильное отождествление себя со всем родом человеческим.
10. Улучшения в межличностных отношениях.
11. Более демократичная структура характера.
12. Высокие творческие способности.
13. Определенные изменения в системе ценностей [1, с. 170-173].

Во внутренней картине здоровья человека большое место отводится когнитивным (разумным) психотехническим знаниям о том, как может и должна осуществляться индивидуальная жизнь. Эти когнитивные знания дают возможность выстраивать мотивацию собственной жизни, основанную на переживании ее осуществимости как возможности реализовать свое здоровье [1, с. 173].

Таким образом, взаимосвязь эмоций с когнитивными процессами и с реакцией организма на различные раздражители, как во внутренней среде, так и во внешней интересовала исследователей на протяжении многих веков. Однако системных исследований данной проблемы пока не достаточно. Материалы статьи могут быть полезными для психологического изучения триады «когниции – эмоции – гормоны», при изучении психологических аспектов формирования благоприятной внутренней картины здоровья индивида.

### Список литературы

1. Абрамова Г.С., Юдчиц Ю.А. Психология в медицине: Учеб. пособие. – М.: ЛПА «Кафедра – М», 1998. – 272 с.
2. Вербина Г.Г. Психолого-акмеологическая концепция развития профессионального здоровья специалиста. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Тамбов, 2011. – 51с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
4. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: справочник практического психолога. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
5. Малкина-Пых И.Г. Телесная терапия. – М.: Изд-во Эксмо, 2007. – 752 с. – (Справочник практического психолога).
6. Мэй Р. Проблема тревоги / Пер. с англ. А.Г. Гладкова. – М.: Изд-во Эксмо-Пресс, 2001. – 432 с. (Серия «Психология. XX век»).

## ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ И ЭКОЛОГИИ

***Воронова Н.В.***

доцент кафедры ЮНЕСКО по устойчивому развитию, канд. биол. наук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы

***Колумбаева С.Ж.***

профессор кафедры Молекулярной биологии и генетики, док. биол. наук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы

***Зубова О.А.***

ст. преподаватель кафедры ЮНЕСКО по устойчивому развитию, канд. техн. наук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы

***Муканова Г.А.***

ст. преподаватель кафедры ЮНЕСКО по устойчивому развитию, канд. биол. наук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы

В статье рассматриваются особенности применения различных способов создания проблемных ситуаций на уроках биологии и экологии в школе. Применение проблемного обучения в образовательном процессе позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся и добиваться от них более осмысленного и прочного овладения знаниями.

*Ключевые слова:* проблемное обучение, проблемные методы, проблемная ситуация, проблемный вопрос, способ аналогий, индуктивный способ, выдвижение гипотез.

Под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей.

Проблемные методы – это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа. В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций:

психологическую и педагогическую. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле [1].

Проблемная ситуация – ситуация интеллектуального затруднения, т.е. такое состояние в классе, когда учащиеся, уяснив учебную проблему, пытаются её самостоятельно решить, но чувствуют затруднение в силу недостаточности у них наличных знаний. Начинается она чаще всего с момента постановки учителем учебной проблемы, иногда и до этого, если учитель проводит преднамеренную подготовительную работу (например, вводную беседу) [2]. Проблемный урок делится на два блока: создание проблемной ситуации при изучении нового материала, воспроизведение субъективно новых знаний. В первом блоке, в зависимости от содержания учебного материала, психолого-возрастных особенностей учащихся, выделяют различные способы создания проблемной ситуации.

**Способ аналогий.** В этом случае мы опираемся на имеющийся у учащихся житейский опыт или же актуализируем ранее полученные знания для решения новых задач. Этот прием выполняется в два шага: сначала (1 шаг) учитель дает возможность высказать свое мнение, дает право «на ошибку». Затем «шаг 2» – сообщением, экспериментом предъявляет научный факт [2].

**Индуктивный, аналитико-синтетический способ.** Учащиеся самостоятельно исследуют явления и факты и делают необходимые научные выводы. Так, при изучении темы «Лишайники» учащиеся из рассказа учителя узнают, что долгое время ученые принимали лишайники за обычное растение и относили их к мхам. Лишь в 1867 г. русским ученым удалось выделить зеленые клетки из лишайника ксантории и установить, что они не только могут жить вне тела лишайника, но и размножаться делением и спорами. Следовательно, зеленые клетки лишайника – самостоятельные растения, водоросли. Формулируется проблемная задача: что же такое лишайники? К какой группе растений их нужно было отнести?

**Выявление причин, вызывающих то или иное явление.** Тема: «Простейшие». Амёб поместили в две колбы: одну с родниковой водой, а другую с кипячёной. В одной из колб через некоторое время амёбы погибли. Как вы объясните, почему в одной из колб погибли амёбы? Долгое время зеленую эвглену ботаники относили к растениям, а зоологи к животным. Почему?

**Выдвижение проблемного вопроса.** Этот прием используется тогда, когда для решения проблемы и овладения новыми знаниями нужно творчески применить какой-то ранее изученный принцип или закономерность. Примеры заданий: Почему у зародыша птицы закладываются жаберные щели, если газообмен идет через скорлупу яйца, а не через них? Объясните, почему истребление волков может привести к сокращению численности кустарников и подростка деревьев? Данный вопрос можно включить при изучении темы «Экология» [3].

**Сообщение парадоксального факта, выдвижение гипотез, предположений.** Тема: «Внутренняя среда организма». Факт первый. В прошлом веке на одном из островов Атлантического океана вспыхнула эпидемия кори, которую завез человек, заразившейся в Европе. Из 7 тысяч населения остались здоровыми только 98 самых старых людей, которые переболели корью 65 лет назад. Факт второй. В 1967 году молодой хирург из Кейптауна Кристиан Барнард впервые сделал пересадку сердца от одного человека другому. Операция была выполнена стерильно, с высоким мастерством. Однако надёжного приживания не произошло, спасти жизнь больного не удалось. Как ни парадоксально, но эти два факта связаны между собой. Как?

**Создание проблемной ситуации на основе высказывания учёного.** Данные проблемные ситуации можно включать при изучении экологии. Тема: «Антропогенное воздействие на биосферу». Известный географ и путешественник А. Гумбольдт утверждал, что «человеку предшествуют леса, а сопровождают пустыни». Почему так считает ученый? По словам Ф. Энгельса «Клеточная теория – одно из 3-х великих открытий». Какие еще два великих открытия подразумевал Ф. Энгельс? Тема: «Фотосинтез». Юлиус Майер сказал: «Свет – это вечно натянутая пружина, приводящая в действие механизмы земной жизни». Что он имел в виду?

**Сообщение противоположных точек зрения на один и тот же факт.** При изучении темы: «Экология» можно использовать следующий факт. В 1906 году Теодор Рузвельт учредил на плато Кайбаб заповедник чернохвостых оленей. Он отдал приказ истребить на этом плато всех хищников: пум, волков, рысей. Первые результаты были превосходными: численность особей с 3000 голов в течение 15 лет возросла до 50000 голов. Однако в последующие годы численность оленей резко сократилась. К 1940 году осталось стадо из 10000 особей. Почему так случилось?

Второй блок проблемного урока можно провести разными способами. Один из них – формулирование понятий и вопросов. Каждый ученик сам должен выразить полученные знания и представить его учителю и одноклассникам. Ребята могут работать в группах, парах, индивидуально, работая над составлением вопросов по материалу урока [3].

Проблемное обучение – это особый тип организации учебной работы на уроке, позволяющий активизировать познавательную деятельность учащихся и добиваться от них более осмысленного и прочного овладения знаниями. Используя проблемные ситуации, создается осознанное затруднение учащегося, преодоление которого требует творческого поиска, заставляет ученика мыслить, искать выход, рассуждать. Однако применение проблемного обучения имеет свои пределы и ограничения. Неприменимо проблемное обучение на уроках, на которых изучается материал описательного характера.

#### **Список литературы**

1. Никишов А.И. Теория и методика обучения биологии: учебное пособие. – М.: Колос, 2007. – 303 с.
2. Разумная Е.В. Использование элементов проблемного обучения на уроках биологии // Молодой ученый, 2011. – №10. – Т.2. – С. 175-177.
3. Андреева Н.Д., Соломин В.П., Васильева Т.В. Теория и методика обучения экологии. – М.: Академия, 2009. – 208 с.

### **КОНЦЕПЦИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ М.М. МАНАСЕИНОЙ**

*Головушкина М.В., Воячек О.С., Антропова Н.В.*  
Пензенский государственный университет, Россия, г. Пенза

Статья посвящена процессу духовно-нравственного воспитания детей, предложенному последовательницей К.Д. Ушинского – М.М. Манасеиной. На примере анализа ее многотомного труда «Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования» делаются выводы о целях и задачах духовно-нравственного воспитания.

*Ключевые слова:* духовно-нравственное воспитание, религия, целеполагание.

В критический момент истории в конце XIX начале XX вв., когда были очевидны кризисные явления, как в экономической, так и политической жизни России, педагогические деятели искали возможности их преодоления, совершенствуя духовно-нравственное сознание своих воспитанников. Педагогическое наследие М.М. Манасеиной «Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования» не утратило своей актуальности и может представлять интерес для теории современной педагогической практики, так как многие мысли автора о духовно-нравственном воспитании не потеряли своей актуальности и сегодня. Посвящение к данному изданию сделали Ея Величества Государыня Мария Федоровна и Государь Император Александр Александрович, что свидетельствует о признании концепции автора на государственном уровне.

М.М. Манасеина была уверена, что воспитание детей, начиная с самого рождения, основанное на религии, способно сохранить нравственные силы людей и укрепить Россию [5, с. 90]. Она глубоко страдала от равнодушного отношения современного ей общества к Церкви и религии в целом. Имея богатый научный опыт, М. М. Манасеина в своем многотомном труде «Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования» сформулировала и обосновала свое видение цели воспитания. Она попыталась ответить на вопрос К. Д. Ушинского, – «Ради чего человек должен бороться?» Ради осуществления в своей жизни тех высоких идеалов религии и этики, которые являются путеводными звездами в истории развития человечества. Человеку нужна твердая опора, и этой опорой являются «превыше всего чтимые Вечные Истины, оберегаемые человеком с большим рвением, чем все остальное, даже сама жизнь» [3, с. 133].

Во введении к первому тому М.Манасеина рассуждает о цели воспитания. Она отмечает, что существует обширная отечественная и иностранная литература по вопросам воспитания и цели его ставились самые разные. Однако, в сущности, все они могут быть разделены на 2 группы: 1) идейные, или альтруистические; 2) индивидуальные, или эгоистические.

Системы альтруистического типа, т.е. имеющие в виду достижение «подобия Божия», всеобщего блаженства, всеобщей высокой нравственности и т.д., не могут давать практических результатов вследствие обширности и неопределенности самой цели. Системы второго типа, т.е. имеющие в виду эгоистическое развитие только данной личности, оказываются неэффективными вследствие множества индивидуальных особенностей и поэтому не могут привести к выработке законченной, строго разработанной системы воспитания.

Упрощение задачи путем ограничения самой области воспитания также не дает результатов, т.к. дифференциация образования и воспитания оказалась совершенно невозможной и вредной, ввиду того, что и характер, и нравственность, и эстетические устремления человека находятся в теснейшей связи с умственной деятельностью. Стало очевидным, что образование, обогащающее ум человека необходимыми для его развития знаниями, является одним из важных воспитательных средств.

М.Манасеина отмечает, что современное ей общество отличается отсутствием единства воззрений, убеждений, идеалов. Редки люди с цельным характером,

твердыми убеждениями, потому что молодое поколение подвергается противоречивым влияниям, нет единства в воспитании между семьей, школой и обществом.

Автор определяет требования к рациональной цели воспитания. С одной стороны, она должна быть такой, чтобы устранялось всякое насилие над личностью, а с другой – такой, чтобы в стремлении к ней все больше и больше воплощались в жизнь высокие идеалы религии и этики. Таким образом, наблюдается попытка объединить альтруистические и эгоистические цели воспитания. Цель воспитания, согласно М.М. Манасеиной, «сводится на то, чтобы подготовить человека к борьбе в самом широком смысле этого слова»: со стихийными силами природы, с негативным влиянием окружающей среды и, наконец, с самим собой, со своими страстями, с собственным эгоизмом [1, с. 15].

М. М. Манасеина очерчивает конкретные рамки целеполагания. Цель, которую ставит перед собой воспитатель, по ее мнению, должна быть достаточно широка, для того, чтобы она могла охватить все вышеупомянутые стремления педагоги и открывать полную возможность, как для бесконечного совершенствования человечества, так и для свободного и полного развития индивидуальных качеств и стремлений [4, с. 93]. Вместе с тем при определении цели воспитания необходимо также учитывать, что она должна отвечать духовным потребностям человека, чтобы при стремлении к ней «человечество естественно питало бы и усиливало бы в себе те божественные искры, которые, хоть и слабо, но все же теплятся в нем». Тем самым человек мог бы стремиться как можно больше и лучше «осуществлять в своей жизни те высокие идеалы религии и этики, которые являются путеводными звездами в истории развития человечества» [1, с. 15].

Автор в новых исторических реалиях по-иному рассматривает феномен веры в жизни и душе человека. По ее мнению, без религии неполноценна социальная жизнь, семья, наука, искусство. Изгнание веры из жизни приводит к уничтожению человечества с его идеалами и высокими стремлениями. М.М. Манасеина приходит к убеждению, что элемент веры составляет основное свойство человеческой души. «Вера в психическом отношении есть то же, что кислород для физического дыхания человека» [1, с. 58]. Взгляды М.М. Манасеиной на религиозное воспитание детей основаны на научных (медицина, физиология, психология, гигиена и др.) и христианских представлениях. Опираясь на историю человечества, автор подчеркивает, что развитие нравственности всегда опирается на религию; нравственное и религиозное воспитание тесно связаны. Опыт воспитания нравственных качеств независимо от религии приводил к неудачам. Поэтому одной из главнейших задач воспитания должно быть наиболее полное развитие и укрепление религиозной веры в душах детей. Однако необходимо учитывать особенности времени: жизнь не является более такой средой, в которой на первом плане стоят религиозные вопросы и интересы.

Главную задачу духовного воспитания в течение первых 8 лет жизни в М.М. Манасеина видела в том, чтобы развить в душе ребенка религиозное чувство и понятие о Боге; одновременно с этим приучить детей молиться, т.е. искать помощи и утешения в молитве и вере. Всякое обращение человека к Богу укрепляет в душе высокие идеалы добра, братской любви и справедливости [1, с. 67-68]. Надо стараться пробуждать в душе ребенка живую любовь к ближнему, ко всем людям



без различия, тогда как в школьный период уже следует объяснить детям их обязанности по отношению к людям одной с ними национальности [1, с. 122].

В последующий период (с 8 до 16 лет) религиозное воспитание должно научить подрастающих детей жить согласно божественной заповеди: «Возлюби ближнего, как самого себя». С 8-летнего возраста необходимо начинать систематическое преподавание Закона Божьего, которое должно осуществляться с известной постепенностью. При этом воспитателям следует помнить, что для укрепления живого религиозного чувства и горячей веры требуется живой пример, а не сухие поучения. Целесообразно устранить в преподавании религии ту систему баллов, наград и наказаний, при помощи которой в детских сердцах разжигается чувство соревнования и конкуренции. Подростки должны усваивать религиозные истины не ради хороших отметок или наград, а для формирования «самодержавно-монархических» идей и представлений, составляющих стержень характера русского человека. Таким образом, М.Манасейна определила педагогические основы организации преподавания религии в школе.

Цель религиозного воспитания в третьем периоде (с 16 до 24 лет) -развитие разума. Необходимо научить молодых людей, стоящих уже на пороге самостоятельной жизни, жить для Бога, т.е. жертвовать всем ради идеи, ради истины, ради исполнения своего долга, ради божественной и вечной правды [1, с. 147].

Завершая обзор, отметим, что в трудах М.Манасейной прослеживается стремление поставить педагогику на твердый фундамент наук о детском возрасте и в то же время сохранить духовное (христианское) наполнение личности. Выдвинутые ей идеи и концепции дают целостное представление о процессе воспитания и четкие гуманные ориентиры, касающиеся моделирования среды самостоятельного развития ребенка. Конечно, на педагогические воззрения оказывали влияние историческая эпоха и господствующий тогда государственный строй.

### **Список литературы**

1. Манасейна, М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. Выпуск первый / М. Манасейна. – СПб.: Типография Е. Евдокимов, 1894. – 155 с.
2. Манасейна, М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. Отдел второй. Воспитание ума, памяти, внимания, сознания и воображения. / М. Манасейна. – СПб.: Типография Е. Евдокимова, 1897. – 428 с.
3. Манасейна М. М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. / М. Манасейна. – СПб.: Типография Е. Евдокимов, СПб., 1897. Вып. 3.
4. Урбанович, Л. Н. М. М. Манасейна о цели и назначении воспитания / Л. Н. Урбанович // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2013. – Вып. 4 (31). – С. 89-101.
5. Чмелева, Е.В. Взгляды М. М. Манасейной на религиозное воспитание / Е.В. Чмелева // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2013. – Вып. 2 (29). – С. 89-98.

## ЦЕННОСТИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕЕ НАЧАЛО НРАВСТВЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ

*Гущина А.В.*

проректор по учебной и воспитательной работе, канд. пед. наук, доцент,  
Мурманский арктический государственный университет, Россия, г. Мурманск

В статье в результате осмысления структуры нравственности, компонентами которой являются ценности, нравы и нормы, приводятся доказательства того, что ценности являются системообразующим началом нравственности учителя. Ценности являются образующими содержания сознания как одной стороны индивидуальной нравственности, или принимающими форму мотива поведения как другой стороны индивидуальной нравственности. Ценность добродетели или нравственного качества связана с определенным содержанием нравственного сознания, она реализуется в поведении человека. Ценность является критерием оценки нравов как массового поведения, как устоявшихся форм поведения. Ценности находятся в основаниях моральных норм.

*Ключевые слова:* учитель, нравственность, структура, ценность, сознание, поведение, нравы, норма.

Среди многих стоящих перед педагогической наукой задач воспитания молодежи одной из центральных является задача воспитания нравственности будущего учителя, который в последующей своей профессиональной деятельности будет воспитывать нравственного добродетельного учащегося. Решение данной задачи связано с раскрытием содержания категории «нравственность учителя», с разработкой концепции и конструированием модели воспитания нравственности будущего учителя, с определением форм и методов воспитания нравственности студента – будущего учителя и ряд других.

Одним из важнейших вопросов при решении указанной задачи является вопрос о системообразующем начале нравственности учителя

Не приводя определений категории «нравственность», не акцентируя внимание на различиях между моралью и нравственностью, а мы придерживаемся точки зрения таких ученых, которые различают данные явления по критерию «внешнее» и «внутреннее» (М.Н. Аплетаев, А.С. Арсеньев, А.В. Бездухов, В.П. Бездухов, В.С. Библер, Г.А. Голубева, А.А. Горелов и Т.А. Горелова, П.С. Гуревич, О.М. Петрашкевич-Тихомирова, О.К. Позднякова, В.Н. Порус и др.), заметим, что при выявлении системообразующего начала нравственности учителя мы исходим из того, что основу нравственности составляют ценности, а нравственность учителя есть мир его ценностей. Это не определение категории «нравственность учителя», а акцентировка внимания на аксиологической составляющей нравственности педагога как системообразующем ее начале.

Обоснование того, что ценности являются системообразующим началом нравственности педагога должно базироваться на такой структуре нравственности, компонентом которой являются ценности. В результате анализа научной литературы мы выявили, что такая структура нравственности, компонентом которой являются ценности, предложена П.С. Гуревичем: «Структура нравственности – ценности, нравы и нормы поведения» [9, с. 21]. Такое понимание ученым структуры нравственности подтверждает высказанную нами мысль о том, что основу нравственности составляют ценности, что нравственность учителя есть мир его ценно-

стей, которые и являются системообразующим началом нравственности учителя независимо от того, какая ее структура будет предлагаться, но компонентом которой будут обязательно ценности. Ценности как системообразующее начало нравственности учителя, иницируя деятельность, отвечают не только на вопрос «Во имя чего?» [14, с. 32], но и, что самое главное в педагогической деятельности, на вопрос «Ради кого?». Во имя чего? – во имя добра и человечности. Во имя кого? – во имя учащегося, нравственного его развития. Дело, естественно, не в том, что в предлагаемой П.С. Гуревичем структуре нравственности ценности указаны на первом месте, а вслед за ними указаны нравы и нормы поведения как другие ее компоненты.

Сделаем соответствующие пояснения. Ученые выделяют в нравственности человека сторону сознания и поведенческую сторону. Так, Т.С. Лапина, выделив в структуре индивидуальной нравственности следующие элементы: 1) нравственные знания; 2) нравственные взгляды; 3) убеждения; 4) нравственные качества; 5) нравственные чувства, пишет: «В индивидуальной нравственности надо различать сторону, относящуюся к сознанию, и поведенческую сторону, которые взаимосвязаны, но каждая при этом обладает относительной самостоятельностью. Сознание направляет, контролирует поведение человека, а поведение объективирует сознание и в свою очередь влияет на его содержание» [12, с. 124].

Несмотря на то, что Т.С. Лапина не выделяет в качестве структурного компонента индивидуальной нравственности ценности, они или являются образующими содержания сознания, или принимающими форму мотива поведения. Другими словами, ценности занимают свое место в этих сторонах нравственности человека. Данное утверждение базируется на том, что ценности, во-первых, образуют содержание ценностного слоя сознания человека. Ценности, как подчеркивает В.П. Зинченко, образуют содержание ценностного слоя сознания, введенного ученым назывным образом [11, с. 92]. Во-вторых, являются одним из структурных компонентов ценностного сознания учителя: «Структурными компонентами ценностного сознания учителя, – пишет Л.В. Вершинина, – являются этическое и моральное знание и ценности как отношения (значения и смыслы, этические категории и понятия морали, идеалы обладают значением ценностей)» [7, с. 17]. В-третьих, «ценности концентрируются на ценностном “ярусе” сознания учителя» [4, с. 34]. В-четвертых, ценности принимают форму мотива поступка, поведения в целом. Ценности, отмечает Л.И.Божович, «приобретают силу непосредственных побуждений, они могут определять поведение независимо от сознательно принятых решений, произвольно подчиняя себе все другие его побуждения, в том числе и не осознаваемые им самим» [6, с. 40]. Ценности являются не только мотивами поведения, но и деятельности: «Мотивами (опредмеченная потребность, по А.Н. Леонтьеву) этико-педагогической деятельности становятся ценности добра, справедливости, милосердия и другие ценности. <...> Ценности – это специфические мотивы, которые побуждают учителя к воспитанию нравственного, добродетельного ученика» [2, с. 199].

Следует отметить, что «присутствие» ценностей в поведенческой стороне нравственности учителя объясняется не только тем, что они принимают форму мотива поведения и деятельности, но и тем, что значением ценности обладает добродетель или нравственное качество. Данное утверждение имеет прочную методологическую основу. Ценности добродетели, как пишет Н. Гартман, «суть ценности самого человеческого поведения; и так как поведение распространяется на весьма различные ситуации, то необходимо существует богатое многообразие материаль-

но дифференцированных добродетелей. Что остается общим для всех них, это ценностный характер добродетели как таковой, как соотнесенного с определенными отношениями блага» [8, с. 401].

Более того, нравственные качества, согласно Т.С. Лапиной, будучи связанными с содержанием сознания, реализуются в поведении: «Нравственные качества, хотя они необходимо, разумеется, связаны с определенным содержанием нравственного сознания, реализуются в поведении человека. Те или иные нравственные качества как черты облика человека действительно реальны, если они проявляются в самой практике поведения. <...> Понятие нравственного качества (добродетели и порока) находится в числе тех, благодаря которым осмысливаются духовный облик личности, поведенческая сторона индивидуальной нравственности» [12, с. 123].

Дальнейшие наши размышления о ценности как системообразующем компоненте нравственности учителя связаны с уяснением содержания понятия «нравы». Согласно О.Г. Дробницкому, «нравы – это массовое поведение, имеющее собственно моральное значение и оцениваемое с нравственной точки зрения («добрые нравы», «преступные нравы», «деградация нравов», «исправление нравов»). Стало быть, говоря о “нравах”, мы имеем в виду лишь такие действия людей, которые имеют отношение к морали, то есть подразумевают нравственность как образ жизни той или иной общности» [10, с. 15].

Одним из значений понятия «нравы», как подчеркивает Р.Г. Апресян, являются формы поведения: «Нравы – устоявшиеся в данном сообществе формы поведения» [1, с. 322]. Другим значением категории «нравы», согласно Р.Г. Апресяну, является «реально существующая (в отличие от декларируемой) нравственность» [1, с. 322].

Нравы, понимаемые О.Г. Дробницким, как массовое поведение, с нашей точки зрения, требуют соответствующих, или, говоря словами Р.Г. Апресяна, «устоявшихся форм поведения». Суждение Р.Г. Апресяна о том, что нравы есть «реально существующая нравственность» согласуется со взглядами Г.Д. Дробницкого о том, что «действия людей подразумевают нравственность как образ жизни той или иной общности».

Нравы как массовое поведение, как формы поведения оцениваются. Критерием оценивания нравов, с нашей точки зрения, являются ценности. Добрые нравы оцениваются по критерию добра, преступные нравы – по критерию зла. Естественно, оценивание нравов не ограничивается только указанными ценностями. Каждая ситуация массового поведения (праздники, шествия, митинги и др.) имеет свое ценностное содержание, в котором возможно выявить подвергаемые оцениванию поступки по критериям ценностей «справедливость», «милосердие», «правда» и др.

Такое ценностное содержание в ситуациях массового поведения вычленяет и учитель совместно с учащимися, обнаруживает в них ценности, являющиеся критериями оценки поступков и действий людей в таких ситуациях. Обнаружению ценностей в содержании ситуации предшествует ее категоризация. Сущность категоризации учителем ситуации, как подчеркивает А.В. Бездухов, заключается в ее «описании как сущего в терминах этики как научных категориях. Категоризация ситуации есть отражение этическим сознанием учителем сущего, заключенного в содержании ситуации и описываемого категориями этики. Категоризация ситуации – это не ее оценивание, осуществляемое с помощью понятий морали и требующее нормативно-оценочного описания, выражения оценочного суждения и следующего за ним оценочного отношения. Оценивание осуществляется на основе знания о по-

нениях морали, рассматриваемых в собственно моральном, нормативно-оценочном смысле, а значит, побуждающих учителя к конкретным поступкам» [3, с. 64].

Дальнейшие наши размышления о ценности как системообразующем компоненте нравственности учителя связаны с указанием на соотношение между ценностью и нормой. Мы написали «с указанием», а не с выявлением потому, что такое соотношение в этической науке выявлено А.В. Разиным [13, с. 405-412], в педагогической науке – В.П. Бездуховым [5].

А.В. Разин при выявлении соотношения между ценностью и нормой исходит, во-первых, из того, что «в культуре каждого общества существует единая система нравственного требования. Последнее включает две стороны: нормативную и ценностную. Нормативная непосредственно предписывает желательные для общества образцы поведения. Ценностная же сторона способствует аргументации данных образцов как желательных для общества и самой личности в смысле свободного выбора разделяемых ею с другими людьми условий собственного бытия, условий достижения личного счастья» [13, с. 407]. Во-вторых, что ценность есть основание нравственной нормы: «Обычно ценность рассматривается в качестве основания именно нравственной нормы, предполагающей добровольное принятие ее в качестве руководства к действию со стороны каждой отдельной личности» [13, с. 411].

Указание А.В. Разиным на то, что ценность есть основание моральной нормы, по сути, означает, что ценности первичны по отношению к моральной норме. На факт первичности ценности по отношению к норме указывает и В.П. Бездухов: «Ценность первична по отношению к моральному требованию, так как в деятельности, общении и поведении закрепляются те требования, которые представляют ценность для человека» [5, с. 53].

Общим во взглядах А.В. Разина и В.П. Бездухов является указание учеными на то, что норма предъявляется к личности обществом. Нормативная сторона общественного требования указывает, согласно А.В. Разину, на то, что общественное требование идет от общества к личности [13, с. 407]. Норма, согласно В.П. Бездухову, это требование, предъявляемое со стороны общества [5, с. 52].

Итак, осмысливая предложенную П.С. Гуревичем структуру нравственности, мы привели доказательства того, что ценность является системообразующим началом нравственности учителя. Ценности являются образующими содержания сознания как одной стороны индивидуальной нравственности, или принимающими форму мотива поведения как другой стороны индивидуальной нравственности. Ценность добродетели или нравственного качества связана с определенным содержанием нравственного сознания, она реализуется в поведении человека. Ценность является критерием оценки нравов как массового поведения, как устоявшихся форм поведения. Ценности находятся в основаниях моральных норм, они первичны по отношению к нормам.

### Список литературы

1. Апресян Р.Г. Нравы // Этика: энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. 671 с.
2. Бездухов А.В. Концепция и модель формирования этического сознания будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук. Самара, 2014. 489 с.
3. Бездухов А.В. Сущность различий между этическим и моральным, нравственным сознанием учителя // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 4. С. 56-66.

4. Бездухов А.В. Ценностный «ярус» этического сознания учителя // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2008. № 2. С. 30-35.
5. Бездухов В.П. Гуманизация образования в изменяющемся мире // Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ, 2002. С. 22-66.
6. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Просвещение, 1972. С. 7-44.
7. Вершинина Л.В. Формирование ценностного сознания будущего учителя в аксиологическом педагогическом пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2009. 46 с.
8. Гартман Н. Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
9. Гуревич П.С. Этика: учебник для бакалавров. М.: Издательство Юрайт, 2013. 516 с.
10. Дробницкий О.Г. Понятие морали. М.: Наука, 1974. 388 с.
11. Зинченко В.П. Ценности в структуре сознания // Вопросы философии. 2011. № 8. С. 85-98.
12. Лапина Т.С. Проблема индивидуальной нравственности // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 106-143.
13. Разин А.В. Этика: учебник для вузов. М.: Академический проект, 2003. 624 с.
14. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения). В 3 ч. Ч. 3. Антропология. СПб.: Петрополис, 1999. 288 с.

## **ОДИН ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТАТИСТИКЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ ПИЩЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ – ПЛОВДИВ**

***Димитрова Е.Д.***

доктор, преподаватель кафедры Информатики и статистики,  
Университет пищевых технологий (УПТ), Болгария, г. Пловдив

***Василева С.Ж.***

доктор, доцент, Училище по компьютерным наукам,  
Варненский университет менеджмента, Болгария, г. Варна

Статистические исследования и анализы являются важной частью профессиональной деятельности технологов в пищевой промышленности. По этой причине учебная дисциплина „Статистика“ занимает важное место в программах бакалавриата студентов-технологов. Обычно эти студенты испытывают большие трудности в изучении математики, и соответственно в статистике, являющейся одним из ее многочисленных разделов. К счастью использование электронной таблицы MS Excel в значительной степени сокращает и упрощает работу во время решения разного рода статистических задач, включенных в учебное содержание. В данной статье делимся опытом в использовании MS Excel в упражнениях Статистики в Университете пищевых технологий (УПТ) в городе Пловдив.

*Ключевые слова:* упражнения по статистике для технологов, использование MS Excel.

Компьютерные информационные технологии развиваются с большой скоростью, и их вступление в образование как в школах, так и в университетах не только неизбежно, но и становится все более желательным. И пока преподаватели по многим дисциплинам все еще спорят о том, использовать ли вообще компьютеры для обучения, то в упражнениях по Статистике ответ на этот вопрос „да“. В конце концов, первые компьютеры были предназначены для сокращения длинных и „суч-

ных“ вычислений, а в обработке статистических данных их много. Однако остается вопрос, до какой степени использовать компьютеры в обучении по Статистике.

Как вид программного обеспечения, Excel непрерывно развивается, и каждая новая его версия имеет все больше возможностей для автоматизации исчислений. Если смотреть на это с точки зрения обучения статистике, есть некоторые задачи, к примеру, которые раньше можно было решить в шести-семи шагах, а на сегодняшний день их можно решить уже в один-два. Эти новые преимущества MS Excel порождают новые вопросы у преподавателей статистики, как например вопрос о том, решать ли соответствующую задачу с помощью новых дополнений в последних версиях Excel только „одним нажатием клавиши“ или разбивать решение на большее число ступеней, чтобы подчеркнуть важные моменты чтобы были видны и при этом использовать компьютеры.

Получилось так, что в упражнениях по Статистике в УПТ используется некоторая комбинация этих двух вариантов. В начале, решение определенного типа задач разбивается на несколько этапов для достижения конкретных учебных целей. Потом преподаватель знакомит студентов и с сокращенным вариантом для решения данного типа задач, при этом здесь тоже могут быть достигнуты определенные учебные цели. Ниже приведен пример с упражнением для доверительных интервалов.

Перед описанием примера, выложим схему проведения упражнений по Статистике:

1. По каждой теме, преподаватель обеспечивает студентов комплектом учебных материалов со следующим составом: Перечень основных формул, используемых при решении задач соответствующей темы, Перечень нужных инструментов Excel в виде операторов и команд Excel, Задачи и инструкции по решению к некоторым из задач. С помощью этих комплектов экономит время для знакомства с условиями задач и написанием формул доске. Кроме того, с помощью этих комплектов, дается возможность студентам работать удобным для себя темпом.

2. Студенческие группы во время упражнения делятся на подгруппы численностью 10-12 человек. Таким образом дается возможность обращать внимание отдельным студентам. Преподаватель старается быть между ними, оставляя их думать и работать самостоятельно по заданным проблемам, следить за их работу, давать инструкции, задавать вопросы. Когда возникает проблема, преподаватель стремится довести студентов к решению задавая соответствующие вопросы.

3. Во время решения задач соблюдаются следующие принципы [3]: Группирование задач по общности метода решения; Построение всего класса задач, которые можно решить указанным общим методом; Подчеркивание на общее в решениях задач данного класса; Сортировка задач начиная с более легких к более трудным, при этом, там где это возможно, более сложные задачи опережаются их задачами-компонентами с целью снизить трудность их решения; Соблюдение принципа “тройной цели” [2], т.е. решение каждой задачи подготавливать на этапе решения предыдущей и одновременно готовить решение следующей и т.д.

4. В целях систематического обучения и укрепления знаний, во время семестра на студенты должны выполнить 2 курсовые работы и 2 контрольные работы.

5. После каждого упражнения преподаватель заполняет специальные листы [4], в которых указывает: число решенных задач из комплектов, какие проблемы возникли в ходе упражнения, какие трудности возникли у студентов, рекомендации по поводу выбора и упорядочивания задач. Информация, собранная из этих формуляров очень полезна для усовершенствования учебных материалов, для нахожде-

ния методов и средств эффективного протекания учебного процесса. Эта информация является обратной связью, способствует своевременной коррекцией методики преподавания.

Чтобы понять показанный пример упражнения, нужно сначала коротко объяснить понятие „доверительный интервал“. Пусть при исследовании какого-то технологического процесса отчитываются значения выбранного заранее показателя. Все возможные значения данного показателя формируют т.н. генеральную совокупность (ГС). Основной характеристикой ГС является ее среднее значение  $m$ , называемое еще математическим ожиданием. В общем случае невозможно получить все значения показателя т.е. генеральной совокупности. Следовательно нам не известно истинное значение  $m$ . Мы можем найти его приблизительное значение, делая  $n$  измерений показателя. Полученные с измерений данные формируют т.н. выборку объемом  $n$ . Их среднее значение  $x_{cp}$  является приблизительным значением математического ожидания  $m$ . Если, однако, взять другую выборку, ее среднее значение наиболее вероятно будет отличаться от предыдущего. Если сделать третью выборку, приблизительное значение снова будет различным. Поэтому, в статистике, часто предпочитают, чтобы найти интервал, который с большой надежностью будет содержать  $m$ . Такой интервал называется доверительный интервал (ДИ) для  $m$ , а надёжность, с которой в интервале включено  $m$ , называется доверительной вероятностью.

Упражнение для поиска доверительного интервала для  $m$  структурировано следующим образом. Студентам дается лист с перечнем формул и лист содержащий задачи. Студенты просматривают лист с формулами (рис. 1). Потом обсуждают алгоритм решения такого типа задач, при этом, нужно указать виды ДИ для  $m$  и комментируются все элементы данных формул.

Доверителни интервали [L1, L2]		
<i>Доверителен интервал за математическо очакване (за истинска средна стойност)</i>		
$L1 = \bar{x} - d$ и $L2 = \bar{x} + d$		
$d$ – точност на интервалната оценка		
при известна дисперсия $\sigma^2$ :	при неизвестна дисперсия и $n > 30$	при неизвестна дисперсия и $n \leq 30$
$d = z_{\frac{1+\gamma}{2}} \cdot \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$	$d = z_{\frac{1+\gamma}{2}} \cdot \frac{S}{\sqrt{n}}$	$d = t_{\frac{1+\gamma}{2}, n-1} \cdot \frac{S}{\sqrt{n}}$
$z_{\frac{1+\gamma}{2}} \rightarrow \text{NORM.S.INV}\left(\frac{1+\gamma}{2}\right)$	$z_{\frac{1+\gamma}{2}} \rightarrow \text{NORM.S.INV}\left(\frac{1+\gamma}{2}\right)$	$t_{\frac{1+\gamma}{2}, n-1} \rightarrow \text{T.INV}\left(\frac{1+\gamma}{2}; n-1\right)$
квантил от стандартното нормално разпределение	квантил от стандартното нормално разпределение	квантил от $t$ -разпределението на Стюдънт
<i>Доверителен интервал за дисперсия</i>		<i>Доверителен интервал за стандартно отклонение</i>
$L1 = \frac{S^2 \cdot (n-1)}{\chi^2_{\frac{1+\gamma}{2}, n-1}}$	и $L2 = \frac{S^2 \cdot (n-1)}{\chi^2_{\frac{1-\gamma}{2}, n-1}}$	$L1 = \frac{S \cdot \sqrt{n-1}}{\sqrt{\chi^2_{\frac{1+\gamma}{2}, n-1}}}$ и $L2 = \frac{S \cdot \sqrt{n-1}}{\sqrt{\chi^2_{\frac{1-\gamma}{2}, n-1}}}$
$\chi^2_{\frac{1+\gamma}{2}, n-1} \rightarrow \text{CHISQ.INV}\left(\frac{1+\gamma}{2}; n-1\right)$		и $\chi^2_{\frac{1-\gamma}{2}, n-1} \rightarrow \text{CHISQ.INV}\left(\frac{1-\gamma}{2}; n-1\right)$
<i>квантили от <math>\chi^2</math>- разпределението на Пирсън.</i>		

Рис. 1. Перечень нужных формул для проведения упражнения поиска доверительных интервалов

После ознакомления с нужными формулами, студенты приступают к решению задач. На рис. 2 приведен пример задачи из упражнения. Справа от текста условия задачи дана таблица, которую студенты переписывают и заполняют в электронной таблице MS Excel. Эта таблица (рис. 2 справа) помогает студентам



упорядочить исходные данные, легче и быстрее исполнить отдельные этапы решения задачи.

**Задача 4.** Направени са 45 проби за количеството алкохол на вино Мерло и данните са записани в статистическия ред:

$x_i$	11,3	11,6	11,7	11,8	11,9	12	12,1	12,2	12,3	12,4	12,5	12,8
$f_i$	1	1	2	7	4	9	8	5	3	3	1	1

а) Намерете доверителен интервал за истинската стойност на количеството алкохол (т.е. на математическо очакване) при  $\gamma = 0,98$ .

Запишете доверителния интервал:.....

$n$	
$x_{cp}$	
$S$	
$\gamma$	
$Z_{\frac{1+\gamma}{2}}$	
$d$	
$L1$	
$L2$	

Рис. 2. Пример задачи для поиска доверительного интервала

В данном примере работа ведется, в какой-то степени вручную, но вычисления проводятся компьютером. Студентам нужно ввести выборку в электронной таблице Excel, последовательно найти среднее значение выборки  $x_{cp}$ , стандартное отклонение  $S$  и квантиль стандартного распределения  $Z_{\frac{1+\gamma}{2}}$ , с помощью встроенных функций Excel, соответственно: *AVERAGE*, *STDEV* и *NORM.S.INV*. После этого они рассчитывают  $d$ ,  $L1$  и  $L2$  (рис. 3) руководствуясь указанными в рис. 1 формулами.

	A	B	C	D	E
1	11,3		n	45	
2	11,6		$x_{cp}$	12,0377778	
3	11,7		S	0,261367808	
4	11,7		$\gamma$	0,98	
5	11,8		t	2,414134368	
6	11,8		d	0,094060499	
7	11,8		L1	11,94371728	
8	11,8		L2	12,13183828	
9	11,8				
10	11,8				

Рис. 3. Полученные результаты расчета

После того, как задача решена в среде MS Excel, от студентов требуется заполнить и таблицу в листе с задачами и записать полученный доверительный интервал (рис. 3). Студенты „движутся“ собственным темпом, при этом для самых быстрых подготовлены дополнительные задачи. Нахождение каждого из элементов в отдельности и использование соответствующих формул дают возможность раскрыть теоретическую основу задачи, „высветить“ ее существенные элементы и осмыслить их содержание и значение. Прodelывая самостоятельно всю работу, студенты накапливают знания и строят внутреннюю логику вещей.

Данную в примере задачу можно решить и более быстрым путем вызовом команды *Data* → *Data Analysis* → *Descriptive Statistics*. При этом появляется окно диаога показанное на рис. 4.

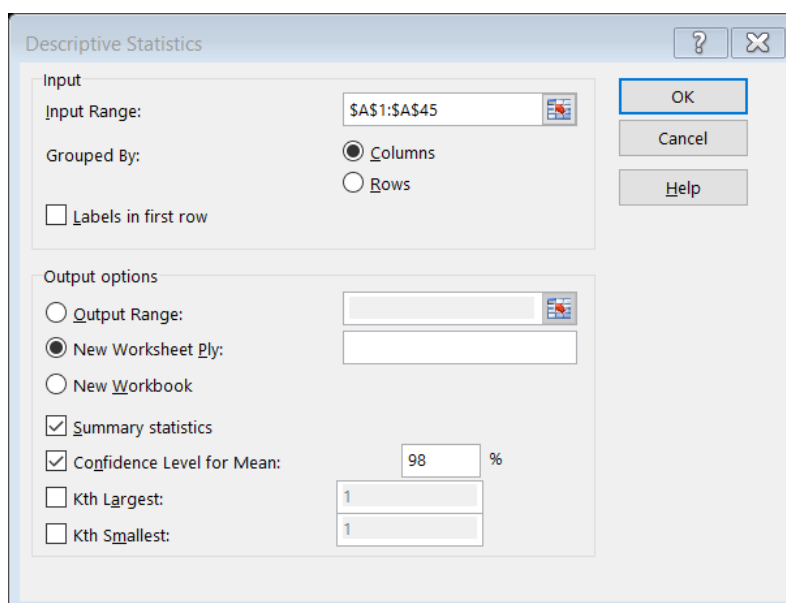


Рис. 4. Окно диалога команды “Descriptive Statistics”

	A	B
1	Column1	
2		
3	Mean	12,03778
4	Standard Error	0,038962
5	Median	12
6	Mode	12
7	Standard Deviation	0,261368
8	Sample Variance	0,068313
9	Kurtosis	1,447708
10	Skewness	0,125109
11	Range	1,5
12	Minimum	11,3
13	Maximum	12,8
14	Sum	541,7
15	Count	45
16	Confidence Level(98,0%)	0,09406
17		
18		

Рис. 5. Таблица вычислений, полученная с помощью команды „Descriptive Statistics”

Заполняя поля окна соответствующим образом, студенты получают резуль-  
татную таблицу, показанную на рис. 5. При этом, студенты не вычисляют в отдель-  
ности характеристики выборки, а получают все ответы всего одним шагом. Здесь за-  
дача такая: ориентироваться в полученной таблице, прочесть/понять ее и взять из  
нее нужные числа. Студенты должны списать значения переменных  $\bar{x}$  и  $d$ , запи-  
санные в таблице на рис. 5 как *Mean* и *Confidence Level*, чтобы вычислить  $L1$  и  $L2$ .  
Второй путь решения задачи освобождает студентов от использования сложных  
формул, но с другой стороны они должны быть в состоянии ориентироваться в ре-  
зультатах, которые получают, правильно их прочесть, использовать нужным образом  
и проанализировать итоговые результаты.

Оба способа решения помогают развивать навыки студентов чтобы опреде-  
лить вид задачи и возможные варианты для ее решения, чтобы организовать, си-  
стематизировать, обрабатывать и анализировать имеющуюся информацию и делать  
правильные выводы на основании этой информации.

Все вышеперечисленные навыки очень необходимы для будущей професси-  
ональной деятельности студентов – многие из вещей, которые изучают, они забу-  
дут, некоторых знаний они вообще не будут использовать, будущие технологи бу-  
дут сталкиваться и с совершенно разными понятиями и деятельностью. Но если у  
студентов установлены привычки научного мышления, навыки для поиска и сбора  
информации, чтобы сортировать, классифицировать и анализировать информацию,

они смогут относительно легко справиться с поставленными перед ними профессиональными задачами.

Обычно на занятиях Статистики в УПТ студенты решают две задачи типа первого варианта и одну задачу по сокращенному варианту. Когда студенты работают над контрольными заданиями, они имеют право выбирать каким способом решить соответствующую задачу. Однако, нужно упомянуть, что не все типы задач, могут быть решены двумя способами – „длинным“ и „коротким“. Но даже если и есть возможности, то по усмотрению преподавателя, может быть задан в условии только один из двух способов, учитывая сложность задачи, возможности студентов и цели, которые должны быть достигнуты.

### **Выводы**

Задача, которую авторы поставили перед собой в этой статье, не такая, чтобы дать некую рабочую схему, которой можно следовать. Цель – поднять вопрос о методике обучения статистике и об использовании компьютеров в преподавании статистики, описать свой подход и методику работы, поделиться своими рассуждениями. О методике обучения и проведения занятий в университетах говорят все еще слишком мало [1]. Не хватает теории и в результате организация занятий часто является по характеру стихийной. В общем случае никто не учит молодых университетских преподавателей эффективным методам обучения. Ассистенты обычно строят свою методологию интуитивно, вспоминая лучших своих учителей и вузовских преподавателей, и комбинируя их методов обучения. Т.е. молодые вузовские преподаватели сами строят свою систему, что не всегда дает хорошие результаты в работе. В следствии того, часто студенты бывают недовольными во время обучения, а что еще хуже – чувствуют себя обманутыми после окончания университета, вдруг понимая, что пропустили многое. Возвращаясь к теме статьи, отсутствие системы дидактических методов и средств затрудняет достижение целей обучения по Статистике в технологическом вузе. А это связано с тем, что в конечном итоге, все мы надеемся, что когда сообщают, что были выполнены статистические исследования на качество определенного пищевого товара, эти исследования были проведены правильным образом.

### **Список литературы**

1. Бояджиева Н. Анализ на дисертациите по педагогика на висшето образование (1996-2004) // Международна научно-практическа конференция “Преподаване, учене и контрол във висшето образование”, Правец, 2004. С. 150-157.
2. Ганчев, И., Кучинов Й. Организация и методика на урока по математика. София: Модул, 1996.
3. Ганчев, И. За математическите задачи. София: Народна Просвета, 1976.
4. Dimitrova, E. Reflective Implementation of DERIVE in Teaching Mathematics at the University of Food Technology, Plovdiv // International Journal for Technology in Mathematics Education, Volume 14, No 1, Plymouth, 2006.

## ПАТРИОТИЗМ – БАЗОВОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ВОИНА-КОНТРАКТНИКА ВМФ

*Дорофеев А.М.*

командир курсантской роты, аспирант,  
Морской государственной университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова,  
Россия, г. Новороссийск

В статье на основе взглядов отечественных ученых и научной литературы обосновывается роль патриотизма военнослужащих, проходящих воинскую службу по контракту как базового профессионального качества, составляющего основу их патриотической позиции, воинского профессионализма и проявляемого в добросовестной и результативной военно-профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* базовое качество, военнослужащий, военно-профессиональная деятельность, воин-контрактник, Вооруженные Силы, Отечество, патриотизм.

Сложность и напряженность современной военно-политической обстановки требуют не только проведения модернизации Вооруженных Сил, но и всемерного укрепления духовно-нравственного фактора, патриотизма военнослужащих, как важнейшей компоненты боевой готовности и боеспособности армии и флота.

Актуальность рассматриваемой темы обусловлено следующими существенными характерными особенностями:

- серьезным осложнением международной и военно-политической обстановки, ставшим следствием: а) приближения НАТО к границам Российской Федерации; б) проведением спецслужбами западных стран серии «цветных революций» в Тунисе, Египте, Ливии, Грузии, Украине и др., что привело к свержению законно избранных органов власти; в) наличием «горячих точек» в Афганистане, Ираке, Сирии, Ливии; г) активизации сил международного терроризма и его скрытой поддержкой правительствами ряда стран.

- наличием в российском обществе системного духовного кризиса, обусловленного: а) *внешними факторами:* ведением США и Западом целенаправленной информационной войны против Российской Федерации и поддержки ими внутренней малочисленной оппозиции деструктивной направленности; б) *внутренними факторами:* отсутствием социальной справедливости, ростом цен на товары первой необходимости и продовольствие; низкими заработными платами; и др.

Все это, способствовало смещению некоторых акцентов в социально-нравственных ориентирах граждан и утрате духовного единства социума.

Кроме того, актуальность рассматриваемой темы обусловлено процессами углубления демократизация жизни в нашей стране, переходом на капиталистический путь развития, что привело к осуществлению существенного сдвига системы общественных ценностей в сторону материальной составляющей.

Приведенные выше особенности прямым образом отразились на общей ситуации в воинской среде, на психологию и духовно-нравственное состояние всех категорий военнослужащих.

Изучение научной литературы [1-10] показывает, что во все времена патриотизм военнослужащих составлял и составляет основу духовно-нравственного воспитания и поведения личности.

Реорганизация и модернизация армии и флота, предусматривает осуществление перехода к смешанной системе комплектования. Ныне, ряды армии и флота,

в особенности первичные должности рядовых и младших командиров, все больше пополняется военнослужащими, проходящими воинскую службу на контрактной основе (сокращенно воины-контрактники). От их уровня патриотизма во многом зависит качество и результативность выполнения боевой задачи, защиты рубежей Отечества. Несомненно, это требует осуществления качественной, серьезной перестройки системы патриотического воспитания военнослужащих, повышению уровня патриотизма воинов-контрактников.

Что же такое патриотизм?

Для рассмотрения сущности этого феномена проведем изучение и анализ определений, содержащиеся в научных словарях и энциклопедиях.

Так, авторы «Современной энциклопедии» [7] поясняют, что патриотизм (от греческого *patriotes* – соотечественник, *patris* – родина) есть любовь к родине, привязанность к родной земле, языку, культуре, традициям. Составители «Большого энциклопедического словаря» [2] трактует патриотизм как «любовь к родине; привязанность к месту своего рождения, месту жительства».

Содержательное определение имеется в «Философском словаре»: «Патриотизм – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины» [9].

Особый интерес представляют подробные пояснения данного понятия, содержащиеся в военных словарях. К примеру, «Словарь военных терминов» содержит следующую дефиницию: «Патриотизм – преданность своему отечеству, любовь к родине, стремление служить её интересам, защищать от врагов». «Военно-энциклопедический словарь» объясняет рассматриваемое понятие как: «любовь к родине, своему народу, стремление своими действиями служить их интересам» [6, с. 279].

Анализ вышеприведенных определений позволяет уточнить, что патриотизм, это:

- прежде всего, любовь к отечеству, к своей родине, к своему народу, к своей семье и своим близким;
- гордость за отечественную историю, язык, культуру и традиции;
- стремление своими действиями служить Отечеству, его интересам, содействовать личным участием экономическому и оборонному развитию и преуспеваемости государства, укреплению оборонной мощи;
- готовность защищать территориальную целостность и суверенитет родной страны.

Вместе с тем, из рассмотренных дефиниций следует, что патриотизм:

- это одна из наиболее значимых ценностей общества;
- интегрирует в своём содержании социальные, политические, духовно-нравственные, культурные, исторические и др. компоненты;
- выступает фактором консолидации, сплочения различных социальных, национальных, религиозных и других групп соотечественников.

В контексте рассматриваемой темы следует отметить, что важнейшей, даже главной, стороной патриотизма является убеждение в необходимости всесторонней, в т.ч. военной защиты Отечества. Его практическим выражением выступает морально-психологическая готовность личности военнослужащего к отражению возможной внешней агрессии.

Следовательно, от уровня патриотизма, его морального и духовно-нравственного состояния зависит боевая готовность и способность армии и флота отразить внешнюю агрессию.

Какое же место занимает патриотизм в духовно-нравственной компоненте Вооруженных Сил? Каково его значение?

Существенное понимание роли и глубины патриотизма военнослужащих можем получить, рассмотрев точку зрения отечественных ученых, результаты проведенных исследований на эту тему.

К примеру, А. Д. Лопуха [5] полагает, что патриотизм российского военнослужащего – это «системное качество личности, не сводимое только к социальным (и тем более психологическим) чувствам, проявляющееся на уровнях мировоззрения, смысложизненных духовных ценностей, поведенческих установок и практических действий». Согласно взглядам автора, ключевую роль центрального звена процесса формирования патриотизма личности военнослужащего играет ее национальная самоидентификация, осознание себя частицей определенного народа. При этом А. Д. Лопуха подчеркивает, что на процесс воспитания защитников Родины как патриотов влияют такие факторы как смена иерархии патриотических ценностей, борьба с ложно понятым национализмом, снижающей его эффективность и затрудняющей их национальную самоидентификацию.

Не трудно заметить, что в современных условиях проблема формирования патриотизма как социокультурной ценности у российских военнослужащих представляется одной из самых актуальных для отечественной науки. Патриотизм является значимым ценностным ориентиром, его недооценка в условиях трансформирующегося общества может иметь крайне негативные последствия. Этим и объясняется тот неоспоримый факт, что российская наука стоит на позиции, что патриотизм – это обязательное качество защитников Отечества, непрменный компонент структуры профессиональных качеств военнослужащих, что требует наличия специальных социальных механизмов и технологий формирования и развития патриотизма. А. В. Азарова [1] полагает, что патриотизм военнослужащего характеризуется наличием «личной гражданской позиции в отношении к своему Отечеству». С. Н. Ермоченко [4] отмечает, что патриотизм есть базовая ценность российской воинской культуры, профессионализма военных кадров.

С. Н. Томилина рассматривает патриотизм военнослужащих как «нравственно-политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь и преданность Отчеству, гордость за его прошлое и настоящее, устремленность защищать интересы Родины в мирное и военное время» [8, с. 12]. По мнению С. И. Фоменко, патриотизм российского военнослужащего представляет собой «развитие комплекса специфических чувств и качеств веками присущих каждому россиянину, составляющих основу менталитета, культуры, истории, традиций, отношения к Отечеству и своему народу, проявляемого в ненависти к любому агрессору и готовности к самоотвержению ради свободы и независимости России» [10, с. 10].

Из выполненного выше анализа следует, что патриотизм личности воина-контрактника лежит в основе:

- профессионального самоопределения и выбора военной профессии;
- определения его профессиональной пригодности, военно-служебного соответствия;

- профессиональной мотивации, желания и стремления быть компетентным профессионалом, мастером военного дела;

- личностной ответственности за качество военно-служебной деятельности, за безопасность Отечества.

Следовательно, патриотизм военнослужащего выступает в роли профессионального базового качества, доминирующего мотива его добросовестной воинской службы, готовности стойко переносить тяготы и лишения военно-профессиональной деятельности.

Приведенное выше позволяет резюмировать:

1. Патриотизм современных российских воинов-контрактников это духовно-нравственное и в то же время базовое профессиональное качество личности, выражающееся в наличии сформированной государственно-патриотической позиции личности, проявляемое в искренней любви к Родине, российскому народу и государству, добросовестной и результативной воинской службе, готовности эффективно выполнить свои профессиональные обязанности по защите рубежей Отечества, отражению любой внешней агрессии и полной победы над агрессором.

2. Сущность патриотизма воинов-контрактников заключается в том, что именно патриотизм является базовым профессиональным качеством военнослужащих, носит системно-комплексный характер и включая в себя: социальное чувство (любовь и верность Отечеству); патриотическую идеологию; российские и воинские духовные ценности; морально-нравственные установки и убеждения; самоидентификацию себя как россиянина, частью российского социума и военно-профессионального сообщества.

### Список литературы

1. Азарова А.В. Патриотическое воспитание военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации: дисс. ... канд. ист. наук: 07.00.02. М., 2004. 208 с.

2. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Рос. энцикл., 2000. 847 с.

3. Военный энциклопедический словарь. В 2 томах. Том 2. – Редкол.: А.П. Горкин, В.А. Золотарев, В.М. Карев и др. М.: Большая Российская энциклопедия, «РИПОЛ КЛАССИК», 2001. 816 с.

4. Ермоченко С. Н. Патриотизм как базовая ценность российской воинской культуры // Вестник Томского государственного университета. 2008. №3(14). С. 65-67.

5. Лопуха А. Д. Патриотизм как профессиональное качество офицеров современной российской армии: дисс. ... канд. социолог. наук: 22.00.06. Новосибирск, 1999. 188 с.

6. Словарь военных терминов /Сост. А. М. Плехов, С. Г. Шапкин. М.: Воениздат, 1988. 336 с.

7. Современная энциклопедия / Сост. Гусев И. Е. Издательство: Мн.: Харвест, 2000. 352 с.

8. Томилина С.Н. Программно-диагностическое сопровождение военно-патриотического воспитания военных моряков: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2013. 26 с.

9. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.

10. Фоменко С.И. Патриотическое воспитание будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза на основе системно-деятельностного подхода: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2013. 25 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДХОДА САМООРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В СИСТЕМЕ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Зимин В.Н.***

первый проректор – проректор по научной работе, д-р техн. наук, профессор,  
Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана,  
Россия, г. Москва

***Цибизова Т.Ю.***

начальник Управления образовательных технологий, д-р пед. наук, доцент,  
Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана,  
Россия, г. Москва

***Чернега Е.В.***

заместитель директора Научно-образовательного  
центра «Технопарк информационных технологий»,  
Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана,  
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются методы построения индивидуальной профессиональной траектории обучающихся в системе опережающего образования. Предложено их формирование на основе современных математических методов. Для непрерывной коррекции профессиональной траектории применена классическая система с эталонной моделью. Показано, что для построения модели профессиональной траектории целесообразно использовать прогнозирующие модели, причем наиболее эффективным подходом при этом является использование метода самоорганизации.

*Ключевые слова:* опережающее образование, индивидуальная профессиональная траектория, метод самоорганизации, профессиональное самоопределение, эталонная модель.

Создание цифровой экономики в России происходит в условиях постоянных перемен, высокой степени неопределенности и риска и требует от сотрудников глубоких профессиональных знаний в различных областях управления, умения работать с применением новых информационных технологий.

Российская цифровая экономика все в большей степени требует оптимизации решения таких задач, как подготовка высококвалифицированного персонала, снижение издержек производства, повышение конкурентоспособности продукции, обновление основных фондов, технологическое перевооружение и др. [1, с. 3] На современном этапе сложилась такая ситуация, что только отдельные предприятия и организации готовы к эффективному решению перечисленных задач, в том числе умению эффективно работать в информационном обществе [8, с. 16].

Для реализации этого умения и комплекса компетенций создана система опережающего образования [2]. Одной из составляющих системы опережающей подготовки является формирование индивидуальной профессиональной траектории, которая строится в начале карьерного пути и корректируется в течение всей профессиональной деятельности [7, с. 113].

На современном этапе методы построения индивидуальных профессиональ-



ных траекторий базируются в основном на мотивационных ожиданиях обучающегося и различных экспертных оценках. Роль образовательных программ профессионального самоопределения и опережающего инженерного образования обучающихся состоит в выявлении способных к тому или иному виду научно-технического творчества учащихся, развитии и усилении мотивации к выбору дальнейшей профессиональной деятельности, и, таким образом, в повышении качества подготовки путем организации и сопровождения практико-ориентирующего обучения [9, с. 11].

Построение профессиональной траектории осуществляется для определения текущего состояния обучающегося, а также для определения дальнейших перспектив и возможностей [6, с. 51]. Поэтому из огромного арсенала методов построения моделей выбраны методы, позволяющие строить прогнозирующие модели исследуемого процесса – процесса изменения ключевых параметров, характеризующих профессиональный уровень обучающегося.

Обычно на современном этапе развития методологической базы построения профессиональных траекторий применяется желаемый прогноз, который представляет собой некий аналог календарного плана. Календарный план – это желаемый прогноз с цензурительным учетом (на основе опыта) изменений ситуации.

С помощью методов самоорганизации [5] возможно спрогнозировать ситуацию при различных внешних условиях. Затем проводится анализ результатов моделирования и на его основе вырабатывается стратегия или стратегический план. Придерживаясь стратегического плана, осуществляется управление по ситуации (личный календарь). Выбор стратегии – процесс итеративный, т.е. вопросы рассматриваются неоднократно, с последующим возвратом к исходной ситуации. Таким образом, в процессе анализа объем знаний увеличивается.

На каждом этапе формирования индивидуальной профессиональной траектории методом самоорганизации строятся модели исследуемых процессов, которые могут быть использованы в качестве эталонных моделей.

Получив эталонную модель процесса изменения состояния профессиональной траектории обучающегося, ее можно использовать для непрерывной коррекции траектории. Основной сложностью при синтезе системы коррекции профессиональной траектории является задача построения ее модели.

Построение профессиональной траектории, как и любой другой вид управленческой деятельности, основывается на использовании различных формализованных и неформализованных методов и критериев. В отечественной и зарубежной практике известен ряд формализованных методов. Какого-то универсального метода, пригодного для всех случаев жизни, не существует.

Методы оценки профессиональной траектории предполагают использование статистической информации [4, с. 97]. На основании предыстории и информации о текущей ситуации осуществляется оценка и формирование траектории. Однако оценка, проведенная на основе априорной информации о собственном состоянии, экономической ситуации, предшествовавшей моменту формирования траектории, часто оказывается несостоятельной.

Поэтому целесообразно использовать для построения модели профессиональной траектории не априорную информацию о параметрах, характеризующих исследуемый объект, а их прогноз.

Для построения прогноза используются априорные математические модели. Однако, несмотря на широкую распространенность этого подхода, его несомнен-

ную простоту, в условиях стохастической неопределенности, которой характеризуется современная образовательная и экономическая среда функционирования необходимо использовать другой подход.

Среди многообразия математических методов построения прогнозирующих моделей можно выделить наиболее перспективные, а именно метод самоорганизации, нейронные сети и прогнозирующие тренды Т. Демарка.

Подход самоорганизации в отличие от других известных подходов может быть использован в условиях минимального объема априорной информации, а также без учета некоторых существенных факторов. Это объясняется тем, что в сложных системах факторы коррелированы между собой, следовательно, измерение одного фактора содержит информацию о других факторах, связанных с измеряемым.

Самоорганизующиеся модели позволяют получить более точный краткосрочный прогноз по сравнению с трендами Демарка. Хотя при резких изменениях прогнозируемого процесса или скудной измерительной выборки тренды Демарка оказываются эффективнее. Исходя из этого, представляется целесообразным использовать комбинированный способ построения прогнозирующих моделей. Например, если исследуемый процесс имеет резкоменяющийся характер, то прогноз осуществляется с помощью трендов Демарка. Если же динамика исследуемого процесса имеет более плавный характер, то для построения прогнозирующих моделей используется модифицированный тренд Демарка, а при наличии богатой измерительной выборки – метод самоорганизации, генетический алгоритм или нейронную сеть. Принимать решение об использовании того или иного метода построения модели можно в зависимости от величины измерительной выборки.

Комплексный подход к решению задачи подготовки обучающегося к профессиональной деятельности предполагает, в частности, адаптацию к процессу своей будущей профессиональной деятельности на предприятиях выбранного профиля, основы которой закладываются в процессе профессиональной ориентации на этапах обучения студента [3, с. 20].

Несбывшиеся ожидания объясняется плохо сформированной профессиональной траекторией, которая базируется на идеализированном представлении о реальности и подразумевает только неуклонный профессиональный и карьерный рост.

Реализация программ подготовки обучающихся в соответствии с моделями, основанными на методе самоорганизации, помогает решать следующие задачи: непрерывная коррекция модели компетенций обучающихся, адекватная запросам рынка труда; преемственность получаемых компетенций выпускника вуза и профессиональных компетенций, основанных на требованиях работодателей; формирование профессиональной траектории с учетом всех особенностей и изменений как личностного, так и внешнего характера.

Таким образом, представленная модель носит универсальный характер и может быть использована в различных практических приложениях, имеющих целью подготовку востребованного в современных условиях выпускника образовательной организации.

#### Список литературы

1. Августан О.М., Катышева Л.В., Чернега Е.В. Формирование компетенций публичных выступлений в рамках программ опережающего обучения: уч.-метод. пособие. М.: Изд-во МГОУ, 2017. 48 с.
2. Августан О.М., Марданова К.В., Чернега Е.В. Опережающее образование при

подготовке IT-специалистов // Сборник статей международной научно-практической конференции «Современные проблемы инновационного развития науки». Часть 2. Волгоград: МЦИИ «Омега Сайнс», 2017. С. 53.

3. Зимин В.Н., Марданов С.А., Марданова К.В., Сергеев Д.А. Профориентационные особенности обучения студентов в области информационных технологий // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Педагогика и психология: современный взгляд на изучение актуальных проблем». № 2. г. Астрахань, 2017. С.19-21.

4. Зимин В.Н., Марданов С.А., Сергеев Д.А. Теоретические и практические основы формирования профессиональной траектории студентов IT-специальностей // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 8. С. 95-99.

5. Ивахненко А.Г., Мюллер Й.А. Самоорганизация прогнозирующих моделей. Киев: Техника, 1985.

6. Ишкильдина С.А. Формирование профессиональных траекторий студентов на основе системы стажировок и практики // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 7 (16). С. 51-53.

7. Сергеев Д.А., Марданов С.А., Чернега Е.В. Метод проектов как способ реализации опережающего обучения (на примере проекта «технопарк» при МГТУ им. Н.Э. Баумана) // Наука сегодня: опыт, традиции, инновации: материалы международной научно-практической конференции, г. Вологда, 26 июля 2017 г. Вологда: ООО «Маркер», 2017. С. 113-115.

8. Цибизова Т.Ю., Мешков Н.А. Реализация инновационных форм обучения в информационно-коммуникационном образовательном пространстве // Качество. Инновации. Образование. 2011. № 12 (79). С. 16-21.

9. Цибизова Т.Ю. Профильное обучение как компонент системы непрерывного профессионального образования // Профильная школа. 2012. № 4. С. 9-13.

## **ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Ибраева А.Ю.*

студентка 2 курса факультета дошкольного и начального образования,  
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета  
им. Н.И. Лобачевского, Россия, г. Арзамас

В статье рассматриваются особенности обучения дошкольников во время игры. Проанализированы дидактические и ролевые обучающие игры как основные способы овладения коммуникативной компетенцией и формирования личности дошкольника. Автор обосновывает актуальность и роль игровой деятельности при изучении английского языка в дошкольном учреждении.

*Ключевые слова:* игровой метод, дошкольник, дидактическая игра, ролевая игра, обучение английскому языку.

Обучение английскому языку можно рассматривать как одно из средств воспитания детей дошкольного возраста. Иностранный язык выступает одновременно предметом и средством воспитания и раскрывает личный потенциал, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка. В процессе обучения английскому языку формируется умение общаться в пределах коммуникативного минимума. Главная задача – сформировать культуру общения и ввести в процесс обучения по-

зитивное восприятие мира детства. Гармонично и удачно сочетаются воспитание и обучение английскому языку у дошкольников в игровых методах. Игра выступает основой осуществления учебного процесса и помогает заинтересовать детей, вызвать позитивное восприятие языкового материала [4, с. 38].

Анализ последних научно-методических публикаций свидетельствует о том, что обучение с помощью игры на занятиях английского языка в дошкольных учреждениях с методической и лингвистической точек зрения является важным и вызывает ускоренное интеллектуальное развитие детей, способствует усвоению иноязычного минимизированного материала. Изучение игрового метода рассмотрено в работах Л. С. Выготского, Е. И. Удальцовой, Е. Ю. Протасовой, В. Л. Ермакова и др.

Раннее обучение английскому языку с помощью игровой деятельности помогает развивать и воспитывать ребенка, реализуя уже сформированные им качества для того, чтобы удачно усваивать минимальный объем англоязычных знаний и умений. Процесс обучения английскому языку можно рассмотреть как средство развития ребенка в социуме, что помогает раскрыть его личностный потенциал. Воспитание детей дошкольного возраста средствами английского языка обеспечивает полноценное развитие ребенка, формирование личности, реализацию воспитательных, развивающих, образовательных и практических целей. Дети приносят в детский сад свои интересы, свою радость, грусть и мечты. Наблюдается эмоциональность, возбуждение, волнение связанные с тем, что это еще неизвестный для них вид деятельности.

Для правильной организации системы обучения иностранному языку дошкольников нужно учитывать как возрастные, так и индивидуальные особенности. Эти индивидуальные качества дошкольников учитель должен наблюдать с первых занятий. На занятиях английского языка некоторые дети могут быть непоседливыми, активными, чтобы на них обратили внимание. У многих детей сохраняется застенчивость, беспокойность, одни дети проявляют активность и интерес в общении, а другие – замкнутые, пассивные. Эти все психические и физические факторы влияют на методы преподавания английского языка. Если применить неправильные методы обучения, то эффективность занятий будет низкой, а успеваемость детей неудовлетворительная. Альтернативой становится игра, которая увлекает дошкольника и создает атмосферу непринужденности. Е. И. Негневицкая уверяет, что каждое занятие английского языка должно стать интересным, увлекательным, результативным, если будет проводиться в форме игры [3, с. 20].

Английский язык лучше всего изучается благодаря личному взаимодействию детей. Каждое занятие должно представлять собою игровое общение педагога и детей, а также детей между собой. Это помогает развивать и воспитывать детей, формировать и реализовать опыт, как и психические качества при обучении языка.

Во время обучения важно направлять педагогические действия на формирование англоязычной коммуникативной компетенции. Коммуникативный подход включает в себя усвоение правил, а также их практическое использование сознательно и бессознательно. Игра помогает реализовывать этот подход и приобретать англоязычную компетенцию. При выборе метода обучения педагог обращает внимание на тему, которую следует изучить.

Одним из базовых методов обучения считается устный или метод Пальмера [6, с. 59]. В его основу заложены следующие факторы:

- 1 – слушать рассказы учителя-педагога на основе изученной лексики;
- 2 – слушать детские записи (лингфонный курс);

3 – использование упражнений, которые содержат одновременно вопросы и ответы;

4 – введение коротких диалогов с использованием изученной лексики;

5 – участие в различных дидактических играх;

6 – изучение стихов, песен, загадок.

Ситуативный метод обучения используется в любой ситуации в процессе изучения английского языка. Но этот метод не всегда является эффективным, потому как зависит от ситуации. Например, во время еды, переодевания или лепки внимание ребенка сосредоточено на другой деятельности. Но если ребенка вывести на прогулку, то занятие будет более интересным, а обучение эффективным. К примеру, педагог указывает на дерево и говорит на английском языке a tree, на цветок a flower, на листок a leaf и др. Педагог может использовать наглядные средства (книгу, игрушку, рисунок). Для обучения дошкольников английскому языку должны применяться формы и методы, основанные на использовании различных компонентов игровой деятельности, сочетая с упражнениями, вопросами, демонстрациями иллюстрации, указаниями, объяснениями и др.

Уникальность игровых методов при обучении дошкольников английского языка заключается в том, что педагог постепенно приобретает роль режиссера и заодно ведущего участника игровой деятельности. Основным методом на занятиях является дидактическая игра, которая развивает англоязычную речь на основе простой лексики для дошкольников, когда их действия задаются игровыми задачами. Дидактические игры, в сравнении с другими, могут решать обучающие задачи. Например: игра «Знакомство» («Let's get acquainted»). Педагог: «Дети! К нам пришла Алиса из Страны чудес. Вот что она рассказывает о себе: «My name is Alice. I live in England. I am... А что вы можете рассказать ей о себе?» Ребенок рассказывает о себе и получает флажок, открытку и тому подобное.

Следующим требованием к дидактической игре является насыщенность обучения эмоционально познавательным содержанием, отвечающим особенностям ребенка. Дидактическая игра должна вызвать заинтересованность речевой деятельности, заставляя говорить даже стеснительных и молчаливых детей. Все эти факторы помогают сформировать определенные речевые умения и навыки в языке, избежать их физической и интеллектуальной перегрузки, помогает лучше усвоить языковой материал в ситуациях, которые близки к реальным. За основу игрового сюжета берется ситуация из жизненного опыта, конкретные игры с предметами-игрушками, действия в игровых ситуациях. Решением дидактических задач является выполнение предметной деятельности, движений, тренировок, произношение, речь. Форма каждого занятия – это воображаемая игровая ситуация в полном, развернутом виде. Например: игра «В цирке» («Circus»). Педагог: «Дети, каждый из вас сейчас оденет маску дрессированной зверушки. Я буду директором цирка. Я спрашиваю: «Can you dance?». Вы отвечаете: «Yes. I can dance» и показываете, как вы танцуете.

Одним из путей создания коммуникативной ситуации являются игры, которые способствуют реализации межличностного общения дошкольников на занятии. Ролевая игра ориентирует дошкольников на планирование личного речевого поведения и прогнозирование поведения собеседника. Ролевая игра предполагает элемент перевоплощения ученика в представителя определенной социальной группы, профессии и тому подобное.

Ощущение равенства, атмосфера увлеченности дают возможность дошкольникам преодолеть скованность, снять языковой барьер, усталость, снизить тревож-

ность, напряжение, негативное отношение детей к учебной деятельности и тому подобное. Ребенок дошкольного возраста играет всегда.

В игре развиваются творческие, умственные способности ребенка, в ней предусматривается принятие решения: как поступить, что сделать, как выиграть.

Обучающие игры помогают сделать процесс обучения иностранному языку интересным и захватывающим. С помощью игры хорошо отрабатывается произношение, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования, устной речи. Ролевая игра является отличной основой для обучения общения, потому что в ней задаются условия и роли, которые моделируют реальные жизненные ситуации. Кроме того, в игре выделяются реальные отношения между участниками, то есть, по выражению Л. Выготского, «игра – это арифметика социальных отношений» [1, с. 232]. Взяв на себя определенную роль, дошкольник, для достижения игровой цели должен взаимодействовать с партнерами, соотносить свои действия с действиями других участников игры, уметь выслушать и понять другого, выражать свое мнение, учитывать пожелания других участников игры. В процессе такого взаимодействия происходит обмен знаниями, умениями, которые необходимы для достижения игровой цели.

В игре ребенок всегда прилагает усилия, напрягает память, исправляется в произношении звуков. Построение занятия в игровой форме, создание ситуации «волшебной сказки» помогает ребенку общаться иноязычными средствами [2].

Интересна мысль Е. И. Удальцовой, которая рассматривает игру как основной способ обучения для более широкого использования словарного запаса во время занятий и формирования навыков устной речи, когда роль и место дидактической игры меняется в ходе педагогического процесса обучения [5]. Учитывая важный психологический фактор дошкольников, известно, что они предпочитают игру в простом занятии. У детей понятие «занятие» уже настраивает их на учебный процесс даже тогда, когда приемом обучения является игра. У них развивается личное мышление, видение на этот процесс обучения и они охотно и с интересом готовятся к нему.

Таким образом, игровая деятельность на занятиях по английскому языку в дошкольном учреждении помогает эффективному закреплению в памяти ребенка иноязычных слов и не вызывает чрезмерной умственной нагрузки. Игра как один из основных методов обучения английскому языку должна быть интересной, простой, быстрой, насыщенной лексико-грамматическими и фонетическими элементами, иметь закрепления изученного материала и пополнения нового словарного запаса. Итак, игровая деятельность воспитывает и развивает личность, формирует языковую, речевую и социокультурную компетенции, а также актуализирует в процессе обучения положительные черты характера, формирует новообразования культуры общения, проявления общечеловеческих моральных качеств.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – Москва: АСТ: Астрель, 2010. 671 с.
2. Ермаков В.Л. Использование сказки в качестве методического средства на уроках английского языка в шестых классах // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2015. №24 (221).
3. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самих маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. С. 20-26.
4. Протасова Е.Ю. Обучение иностранному языку дошкольников / обзор теоретических позиций // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. С. 38-43.

5. Удальцова Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников: [Пер. с рус.] / Е. Удальцова. – Рига: Звайгзне, 1983. 110 с.
6. Palmer H.E., Harper D., Harper D. The scientific study and teaching of languages. – London : Oxford University Press, 1968. С. 59.

## **ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ**

*Иванова Е.П.*

аспирант по направлению подготовки «Образование и педагогические науки», Белгородский государственный институт искусств и культуры, Россия, г. Белгород

В данной статье рассматривается сущность понятия «качество образования», а также актуальные на сегодняшний день проблемы повышения качества отечественного образования. Предложены допустимые варианты повышения качества профессионального образования студентов в высших учебных заведениях.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, качество образования, образовательный процесс, высшее учебное заведение.

Профессиональное образование предполагает формирование студента как личности, имеющей возможность наиболее эффективно реализовать себя в будущей профессии за счет овладения и применения знаний, умений, навыков и педагогических компетенций по выбранной специальности.

В соответствующем моменту обществе профессиональная деятельность предположительного специалиста подразумевает его коммуникативность, умение творчески само реализовываться, быть профессионально мобильным, умение пользоваться новейшими технологиями, уметь принимать на себя обязательства и отвечать за поступки, действия и их последствия. В настоящее время в любой сфере деятельности требуются работники, которые способны не только замечать возникающие проблемы, но и эффективно их устранять.

Образование на сегодняшний день, по мнению большинства работников этой сферы, должно быть качественным и обеспечивать высокую конкурентоспособность выпускаемых специалистов, удовлетворяющих требования международных стандартов.

В настоящее время, как показывают многократные исследования, проводимые в различных регионах страны, около 40 % студентов учатся ради получения диплома о высшем образовании. Этот документ не только наделяет более высоким социальным статусом, но и дает возможность устроиться практически в любой сфере. Подобная ориентация, конечно, не порождает установок на активную учебную деятельность, поэтому обеспечить высокое качество образования для данной категории обучающихся очень трудно [4].

На сегодняшний день в отечественной педагогике представлено достаточно много трактовок понятия «качество образования». Наиболее популярной и доступной считается определение, предложенное К.Н. Мешалкиной, «качество – степень соответствия результатов учебно-воспитательного процесса, выраженных в характеристиках обученности и воспитанности, их социально обусловленному нормативному уровню». Ф. Махлупа подчеркивает, что исключительно особой является

оценка качественных аспектов обучения, а также разработка механизма их отслеживания.

Отчего же зависит качество подготовки специалистов высшей школы? В первую очередь качество обучения студентов вузов зависит от уровня квалификации преподавательского состава. Если студенты занимаются под руководством высококвалифицированных преподавателей, которые имеют соответствующие научные степени, то качество их образования намного выше. Такие студенты изначально учатся применять на практике последние открытия науки и техники, учатся самовыражению в профессиональной деятельности. Ведь преподаватели, которые сами постоянно повышают свой уровень знаний, и от студентов требуют не только усвоения содержания вузовского образования, но и овладения методами саморазвития и самореализации.

Также качество профессионального образования целесообразно рассматривать как степень соответствия профессионального образования повседневным и перспективным задачам социально-экономического развития общества, то есть характеристика того, в какой мере оно удовлетворяет требования в целом общества и отдельной личности, государства и сформированных областей эффективной деятельности человека.

Одна из важных задач, решение которой направлено на обеспечение улучшения качества подготовки специалистов в вузе – это оценка качества, получаемого каждым образованием, согласованная с системой научных знаний и профессиональных задач в выбранной специализации, а также оценка возможности изменения системы образования, обеспечивающей улучшение его качества. Поэтому возникает вопрос о том, какие условия необходимо создавать для повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов, какими критериями будет характеризоваться качество профессиональной подготовки студентов, они будут определены в педагогическом процессе [2].

Прежде чем учебное заведение продвинется вперед по пути качества, оно должно принять реалистичную модель сегодняшнего высшего образования, в которой студент – это продукция, а работодатель – это потребитель. Каждый вуз выступает в роли поставщика и имеет пять основных «групп субъектов» – заинтересованных лиц:

- потребители продукции и/или услуг данной организации (для вуза – это студенты, организации и государство);
- поставщики «сырья» (школы, колледжи и тому подобное);
- персонал (как профессорско-преподавательский и научный, так и обслуживающий);
- вышестоящие организации (в нашем случае – Министерство образования России);
- социальная инфраструктура (район, город, республика, страна) [1].

Поэтому одним из основных предназначений системы качества образования является раскрытие реальных потребностей всех выше указанных «групп субъектов» с целью сохранения равновесия.

Работа над повышением качества профессионального образования должна иметь не внешний, формальный характер, а заключаться в глубинной перестройке образовательного процесса, требующей новых приемов организации обучения и новых форм управления профессиональным образованием.



Таким образом, в условиях социально-экономических преобразований, происходящих в обществе, возрастают требования к качеству подготовки выпускников вузов. Необходим поиск новых направлений совершенствования обучения, связанных с введением инноваций, основу которых составляют новые технологии, методы, приёмы, средства и формы обучения, способствующие повышению качества подготовки студентов.

На сегодняшний день наше образование подвержено непростому процессу совершенствования практически во всех своих структурных элементах, в итоге получается она сосредоточена на обеспечении высококачественной профессиональной подготовки студентов, которые в дальнейшем смогли бы работать как на территории своей страны, так и в других странах. В рамках процесса модернизации образования вузам необходимо проявить свой реальный потенциал и самостоятельно искать абитуриентов, заинтересованных в обучении в конкретном образовательном учреждении. Также планируется создать условия для конкурентной борьбы вузов за достойных для них студентов и значительно сократить долю государственного заказа на специалистов. Рассматривая выше предложенные пути решения остается не ясным, каким образом они повлияют на повышение качества образования. Для этого следует провести более углубленные и исчерпывающие исследования, которые будут направлены как на изучение действенности представленных мер, так и на поиск новых путей повышения качества обучения студентов в вузах страны.

Также не следует забывать о том, что получить значимый результат о работе университета и возможностях обучающихся можно с помощью вовлечения студентов активно принимать участие во всех видах деятельности и процессах вуза.

Наличие зрелого профессионального мышления в первую очередь определяет профессионализм человека. Профессиональное мышление не сразу складывается, а постепенно в процессе овладения теми специальными знаниями, умениями и навыками, которые гарантируют успешное осуществление основных обязанностей.

В ходе обучения вырабатываются фундаментальные характеристики профессионального мышления, проявляющиеся в том, что студент может использовать изученные им законы формирования и развития определенного объекта той деятельности, которая в дальнейшем станет главным источником его материального благополучия.

Очень часто встречается мнение, что на протяжении всего периода обучения в вузе студентам необходимо предоставлять такие материалы для изучения, которые в дальнейшем позволят им работать по неограниченному числу профессий. Однако, следует заметить, что в настоящее время такой подход к обучению студентов в вузах все еще не применяется. Во всех высших учебных заведениях начиная с третьего курса студенты овладевают набором конкретных знаний, которые предельно соответствуют их специальности. Но и тот материал, который студенты изучают на первых двух курсах, также не является базисом для овладения различными профессиями после окончания вуза.

Решение проблем повышения качества образования связано с экономикой страны, где также требуются существенные изменения. Приведение содержания высшего образования в соответствие с потребностями становится главной задачей. Если у выпускников вуза вызовет интерес работа по специальности, тогда можно говорить об оправданном курсе на высокий уровень профессиональной подготовки. Для этого необходимо, чтобы осваиваемая специальность соразмерным образом оплачивалась и могла обеспечить карьерный рост.

Высшее образование – это длительные вложения, при которых множество лиц получают пользу. И, в первую очередь, это студенты, которые изначально не осознают своей выгоды в этих инвестициях, а понимают ее только со временем, когда их производственная деятельность начинает приносить доход и профессиональное удовлетворение.

Таким образом, качество получаемого образования студентом вуза – это фундамент его дальнейшей профессиональной деятельности. Это залог его успеха как высококвалифицированного, востребованного специалиста, так и самодостаточной личности в современном обществе.

#### Список литературы

1. Адлер Ю.П. Система качества образования // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2009. № 13.
2. Иванченко И. В. Проблема повышения качества образования в вузе // Молодой ученый. 2016. № 5.1. URL: <https://moluch.ru/authors/49546/> (дата обращения: 24.08.2017).
3. Мишурина О.А. Повышение качества подготовки студентов // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9394> (дата обращения: 23.08.2017).
4. Полякова В.В. Проблемы современного образования // Управление качеством. 2010. № 8.

## РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЯ В УПРАВЛЕНИИ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ

*Калинина Е.С.*

профессор кафедры высшей математики и системного моделирования сложных процессов, канд. пед. наук, доцент, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье раскрыты сущность, основные черты и этапы педагогического проектирования и моделирования как основных компонентов эффективного управления инновационными процессами в высшем образовании. Рассмотрены общетеоретические подходы к проектированию и моделированию в педагогике. Приведены примеры реализации концепции проектирования и моделирования инновационных образовательных процессов.

*Ключевые слова:* педагогическое проектирование, педагогическое моделирование, инновационные образовательные процессы, объекты моделирования.

В настоящее время обоснование и внедрение новых подходов, технологий в высшем образовании рассматривается в качестве инновационной деятельности, которая закономерно предполагает, как моделирование, так и проектирование, являющиеся производными широкой совокупности социокультурных, организационных, управленческих и психолого-педагогических факторов [1, с. 125].

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику [2, с. 97]. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно, т.е. результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств, как теоретических, так и

практических, равно и таких, которые образуются на стыке теории и практики. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств [2, с. 49].

Проектирование инновационных образовательных процессов закономерно предполагает наличие определённой изначальной базы теоретико-методологического и практического материала. Такими источниками являются:

- теоретико-методологический уровень научного статуса и педагогического содержания инновационной образовательной деятельности;
- анализ сущности субъекта образования;
- нормы и положения государственного образовательного стандарта;
- концептуальные идеи, включающие совокупность подходов к конструированию и реализации инновационной образовательной деятельности;
- состояние образовательной практики на данный момент [1, с. 125].

В научной педагогической литературе выделяют следующие черты, определяющие сущность педагогического проектирования:

- 1) непосредственная связь с актуальными потребностями общества и определённым комплексом объективных условий;
- 2) практико-ориентированный и прикладной характер;
- 3) заданный ситуационный характер;
- 4) итерационный (стадийный) характер, когда для приближения к удовлетворительному решению многократно моделируется объект и последовательно принимаются педагогические решения;
- 5) наукоемкий характер, постоянная опора на использование научных основ и поиск необходимой научной информации.

Подходы к определению процесса педагогического моделирования и проектирования нашли отражение в ходе исследований таких ученых, как В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, Е.И. Машбиц, М.В. Кларин, Н.А. Селезнева, В.М. Монахов, В.Е. Радионов и др. [3, с. 39].

Анализ их трудов показывает, что наиболее приемлема следующая трактовка исследуемого процесса. Педагогическое моделирование является полифункциональной деятельностью, закономерно возникающей в связи с необходимостью преобразований в образовательных системах. Объекты моделирования имеют двойственную природу и обладают способностью к самоорганизации. В связи с этим педагогическое моделирование строится как интеллектуальное, ценностное, информационное предопределение условий, и является основой педагогического проектирования, направленного на развитие преобразуемых объектов [4, с. 50].

В качестве основных этапов процесса педагогического моделирования выделяют: определение цели; постановка задач моделирования; создание педагогической модели; исследование модели; перенос знаний.

Определение цели и постановка задач характеризуются поисково-теоретическим экспериментом. Методы проведенного эксперимента: изучение и анализ философской педагогической литературы, а также литературы по теории систем, по теории систем управления и информационному управлению образовательным учреждением, педагогическое наблюдение и теоретическое моделирование.

При создании педагогической модели целесообразно опираться на проектирование структурной модели, которая классифицируется по предмету моделирова-

ния. Под структурной моделью понимается такая модель, которая имитирует внутреннюю организацию оригинала. Структурные модели подразделяются на два основных типа: статические модели и модели процессов.

Здесь формулируются основные нововведения, которые влияют на формы и методы образовательного процесса (в том числе, и управленческий аспект), рассматриваются подсистемы, позволяющие изменить генерирование дидактических (образовательных) материалов. Предлагаются усовершенствования в области хранения и поиска информации, подготовки учебных материалов и их распространения.

Исследование модели предполагает наблюдение за моделью и проведение эксперимента с ней. Различия в свойствах модели и оригинала можно выявлять путем моделирования без использования оригинала. Важными преимуществами в исследовании модели является возможность задавать различный масштаб времени и повторять многие явления. При этом объекты, являющиеся лишь объектами наблюдения, благодаря моделированию становятся объектами экспериментирования.

Перенос знаний, полученных с помощью модели на оригинал, осуществляется в процессе познания благодаря функциональным возможностям модели.

В работах Р. Шеннона, Бусленко Н.П., Краевского В.В. [5, с. 108] рассмотрены методологические вопросы моделирования как всеобщего метода исследования, которые могут быть положены в основу при разработке моделей систем управления педагогическим процессом.

При этом в качестве обобщенных объектов моделирования рассматривают:

- 1) обучающегося (как субъект и объект обучения);
- 2) содержание образования (тем или иным образом организованное и зафиксированное);
- 3) систему методов и организационных форм обучения и контроля (педагогическую технологию);
- 4) педагога.

Рассмотрение концепции проектирования и моделирования инновационных образовательных процессов было бы неполным без иллюстрации ее реализации на различных педагогических объектах. Отметим, что проектировочный процесс возможен и достаточно эффективен, если эти объекты представляют собой педагогические системы с четко фиксированной структурой, конкретным информационным наполнением и определенным способом представления. К ним относятся, прежде всего, технологии обучения, учебные дисциплины и системы управления [6, с. 65].

В качестве примеров можно привести разработку и внедрение в образовательный процесс модульных технологий [7, с. 151], технологий контекстного обучения [8, с. 65], [9, с. 89] и [10, с. 59], использование информационных технологий [11, с. 34], проектирование содержания учебных дисциплин на основе концепции фундирования [12, с. 86] и др. Важным видом педагогического проектирования является проектная деятельность обучающихся, концептуальные основы которой рассмотрены в работе [13, с. 81].

Таким образом, в современных условиях, педагогическое проектирование и педагогическое моделирование выступают в качестве основных компонентов эффективного управления инновационными процессами в образовании.

### Список литературы

1. Грищенко Н.А. Моделирование и проектирование инновационных процессов в непрерывном образовании // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2009. Т. 3. № 1. С. 125-136.
2. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие. М.: Академия. 2011. 608 с.
3. Вербицкий А.А. Педагогическая инноватика в вузе: технологии, понятийный аппарат, теория // Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. 2016. № 1 (7). С. 39.
4. Абакумова Е.В. Педагогическое проектирование автоматизированных систем управления контролем в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2006. 172 с.
5. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика: учебное пособие. М.: Перемена. 2001. 207 с.
6. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем: монография. Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института. 2008. 279 с.
7. Каменецкая Н.В. Оценка влияния модульной технологии обучения на качество изучения математических дисциплин // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. № 1. С. 151-152.
8. Медведева Л.В. Контекстуальное моделирование учебно-профессиональной деятельности при изучении дисциплины «Физика» в техническом вузе // Природные и техногенные риски (физико-математические и прикладные аспекты). 2014. № 1 (9). С. 65-71.
9. Пушкина В.П., Сайфудинова А.В., Черняк Т.А. Контекстное обучение математике – одно из направлений совершенствования высшего профессионального образования // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2011. Т. 2. С. 89-91.
10. Калинина Е.С. О контекстном подходе в обучении математическим дисциплинам в вузах МЧС России // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2017. № 1-9. С. 59.
11. Власов Д.А. Проектирование интегрированного электронного курса «Прикладная математика» для студентов бакалавриата // В сборнике: Преподаватель в среде e-learning Сборник докладов и тезисов Форума. Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. 2014. С. 34-37.
12. Власов Д.А., Синчуков А.В. Проектирование содержания математической подготовки бакалавра политологии на основе концепции фундирования // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2. № 3. С. 86-89.
13. Селеменова Т.А. Концептуальные основы проектной деятельности в условиях современного вуза // В сборнике: Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания Сборник материалов XXXIX Молодежной международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С.С. Чернова. 2017. С. 81-86.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

*Киреев Б.Н.*

доцент кафедры общей инженерной подготовки, канд. физ.-мат. наук, доцент,  
Елабужский институт (филиал) Казанского федерального университета,  
Россия, г. Елабуга

В статье рассматриваются вопросы, связанные с построением личностно-ориентированной траектории обучения студентов в вузе. Рассмотрена взаимосвязь данного вида обучения со смешанным (“blended learning”). Уровень и глубина усвоения учебного материала студентами при такой модели обучения в среднем выше, чем при традиционной системе обучения.

*Ключевые слова:* педагогика, обучение, компетенции, электронное, личностно-ориентированное, методика, инженерные дисциплины, траектория обучения, бакалавр, профессиональное обучение.

Двухуровневая система подготовки выпускников в вузах страны предполагает подготовку на первом уровне бакалавров, а на втором – магистров. Второй уровень подготовки используется значительно реже, чем бакалавриат. В данной работе второй уровень подготовки не затрагивается. Формирование у бакалавра необходимых компетенций предполагает переход от традиционной системы обучения к инновационной. Одна из таких систем – личностно-ориентированная [1]. Она предполагает предоставление студенту свободы выбора в проектировании собственной модели обучения, что приводит к изменению взаимодействия двух субъектов «преподаватель-студент». Личностно-ориентированное обучение предполагает изменение функций как преподавателя, так и студента. Оно превращается во взаимовыгодное сотрудничество. Преподаватель становится организатором учебного процесса, в котором студент ведёт собственный поиск. Одновременно преподаватель становится консультантом, а также и осуществляющим контроль за результатами самообразования студента.

Для построения личностно-ориентированной технологии обучения необходимо исходить из следующих положений:

- обучаемые имеют определённый приобретённый опыт получения знаний;
- в процессе получения знаний принимают участие все сенсорные органы обучаемых (осязание, зрение, слух и др.);
- изучение учебного материала необходимо строить путём объединения необходимых элементов вокруг одной ключевой темы (модели, закона или явления);
- обучаемые должны представлять перспективу траектории своего обучения и его конечные результаты;
- необходимо широко использовать междисциплинарные связи, способствующие интегрированию знаний.

По мнению авторов работ [2-4], успешному осуществлению на практике личностно-ориентированного обучения способствует использование в вузе системы “blended learning” – смешанного (электронного+ аудиторного) обучения. Автор работы [2, с. 202] вводит понятие личностно-ориентированной медиа образовательной педагогической системы, в которой реализовано не только содержательное информационное обеспечение образовательного процесса, но учтены и личностные

особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса с электронными образовательными ресурсами (ЭОР).

Цель педагогического проектирования личностно-ориентированной медиа образовательной среды – создание условий для развития личности в результате повышения качества образования за счет мотивации учения. Важное значение при этом уделяется приобретению информационно-коммуникационной компетентности в процессе взаимодействия обучаемого с личностно-ориентированными компонентами среды – ЭОР. Электронные образовательные ресурсы проектируются, исходя из системной педагогической цели разработки медиа образовательной среды. В содержание медиа образовательной среды входят:

- совокупность ЭОР (видео, аудио, печатный текст, изображения, анимации и др.), обеспечивающие изучение дисциплины по профессиональной образовательной программе;

- информация, хранимая в базах данных (архивные, библиотечные и картографические фонды; каталоги; картотеки и досье и т.п.);

- организации и люди, осуществляющие получение, обработку, передачу, хранение и использование данных, обеспечивающих культурно-образовательную деятельность индивида.

Инженерные дисциплины играют важную роль в подготовке бакалавров профессионального образования, будущих преподавателей специальных учебных предметов в политехнических колледжах, связанных, например, с изучением устройства и принципов действия различных видов транспорта, в том числе и автомобильного. А также его ремонта и технического обслуживания. Так, учебный предмет “Гидравлика и гидропривод” знакомит студентов с такими устройствами, широко используемыми на автотранспорте, как объёмные и динамические насосы, объёмный и динамический гидроприводы и т.п. В учебном предмете “Термодинамика и рабочие процессы тепловых двигателей” рассматриваются принципы превращения теплоты в полезную механическую работу на основе важнейшего закона природы-закона сохранения и превращения энергии. Изучаются условия, при выполнении которых получают максимальные значения полезной работы. Можно назвать и другие предметы инженерного профиля, изучение которых так же важно для формирования необходимых выпускнику профессиональных и общепрофессиональных компетенций (теория механизмов и машин, детали машин, сопротивление материалов и др.).

Особенностью ЭОР для специальных технических дисциплин [3-4] является построение учебного процесса с опорой на теоретические знания, полученные при изучении физико-математических и общетехнических дисциплин, а также на практический опыт работы с реальными техническими устройствами и системами. Наиболее универсальный вид структуры ЭОР был представлен В.В.Гура [2, с. 163]. Основными компонентами ЭОР являются модули – относительно самостоятельные части учебной информации, по которым возможно осуществить как самопроверку, так и педагогическое тестирование знаний. Страницей считается логически самостоятельная часть учебного материала, входящая в модуль, которая состоит из медиа-ресурсов, разворачивающих учебный материал в логической последовательности. Медиа-ресурсом здесь является минимальная единица учебной информации различной модальности: текст, видео, изображение, звук, тест, гиперссылки, представляющие собой единицы медиа-текста.

Построение траектории личностно-ориентированного обучения начинается с детального знакомства с обучаемыми. Это – просмотр личных дел (какие учебные заведения закончили, какие успехи имели по дисциплинам физико-математического профиля и др.), а также анкетирование с вопросами, цель которого – составить первое представление об общем уровне развития обучаемых и их готовности к изучению соответствующих инженерных дисциплин. Согласно рабочим программам разрабатываются учебно-методические материалы, как в электронном, так и в печатном видах. В университете разрешается использование “смешанной” (“blended learning”), системы обучения, что позволяет преподавателю заменять аудиторские занятия дистанционными в пропорциях от 10% до 60%. В анкетировании студентов перед изучением соответствующей инженерной дисциплины выявляется в том числе и их желание использовать дистанционное обучение (“e-learning”). Следует однако отметить, что данный вид обучения только начинает внедряться в вузах, поэтому рассчитывать на его широкую популярность среди студентов, до сих пор охваченных традиционной аудиторной системой обучения преждевременно. Опыт некоторых российских вузов, показывает, что на это необходимо время, не менее 3-5 лет. Это мы учитываем при проектировании траектории обучения студентов. Нужна соответствующая разъяснительная работа и поощрительная система баллов для тех студентов, которые активно работают по смешанной модели обучения.

По каждой учебной (инженерной) дисциплине готовится достаточно большой объём (до 1 Гбайта) ЭОР, как стандартных, общих для всех студентов (лекции, лабораторные и практические задания, видеоролики, тесты, контрольные задания и т.п.), так и дополнительный материал для самостоятельной работы. Он дифференцирован и каждый студент имеет свои задания. Есть и задания междисциплинарного характера. Они, как правило, подбираются с целью ликвидации пробелов в знаниях, чаще всего в области дисциплин физико-математического цикла. Важное значение придаётся организации и проведению консультаций. Студенту предоставляется выбор в способах получения консультаций – аудиторно или дистанционно, как с использованием портала дистанционного обучения университета (желательно), так и с помощью электронной почты (e-mail).

Подготовленные электронные образовательные ресурсы оформляются как на портале дистанционного обучения [edu.kpfu.ru](http://edu.kpfu.ru), так и в виде диска-каталога (например, диск “Гидравлика и гидропривод”, диск “Термодинамика и рабочие процессы тепловых двигателей” и т.д.). Их легко можно переписать на USB-носители. Студенты самостоятельно регистрируются на портале университета, используя логины и пароли, полученные на первом курсе, и могут начинать изучение соответствующего учебного курса. Те, кто не имеет возможности использовать дистанционное обучение, используют информацию, записанную на USB-носителе. Возможен вариант и двойного использования ЭОР.

Следует отметить, что записываемые на USB-носителях ЭОР оформляются с помощью электронной программы Auto Play Menu Builder со звуковым и цветовым сопровождением. Диск-каталог имеет Главное меню, из которого можно с помощью гиперссылок открывать и закрывать нужные файлы (текстовые, презентации, видеоролики и др.), что делает их более привлекательными и удобными при использовании. Подобные диски-каталоги мы предлагаем создавать студентам во время прохождения педагогической практики в колледже и при оформлении вы-



пусковых квалификационных работ, особенно если они связаны с разработкой мультимедийных уроков по темам, в основе которых лежит изучение устройства транспортных систем, их ремонт и техническое обслуживание.

При проведении лабораторных занятий разрешается использовать учебно-методические материалы как в электронном виде, так и в бумажном, печатном. С этой целью они оформляются в виде учебных пособий и размножаются типографским способом. Как показывает практика, выполнять лабораторные исследования с помощью электронного экземпляра инструкций не совсем удобно. Лабораторные исследования проводятся только аудиторно, на современных учебных стендах ("Гидродинамика", "Гидравлические машины и гидроприводы", "Газовая динамика", "Термодинамические процессы", "Рабочие процессы ДВС" и т.п.)

Для оформления отчётов по работам лабораторного практикума студенты могут использовать рабочие тетради, как в электронном виде, так и в печатном. Это позволяет им экономить время на оформление отчётов по выполненным лабораторным работам. Часть заданий носит исследовательский характер. Например, при изучении термодинамических процессов с помощью специальных стендов ставится задача определения погрешности использования уравнения Клапейрона-Менделеева при расчётах термодинамических параметров реального воздуха. Или при определении величины индикаторной работы за цикл в цилиндре под поршнем ДВС ставится задача исследования её зависимости от такой важной величины для двигателя, как отношение радиуса кривошипа к длине шатуна. За выполнение подобного вида работ начисляются дополнительные баллы, повышающие рейтинг обучаемых. Необходимые расчёты по результатам исследований проводятся вначале индивидуально каждым участником микрогруппы (4-5 студентов), выполняющих данную работу. Затем они сверяют свои расчёты и в черновом варианте дают их на проверку преподавателю. Если есть недочёты в расчётах, они устраняются и только затем вносятся в окончательный вариант отчёта (рабочую тетрадь). Отчёты студенты могут сдать как в печатном варианте, так и в электронном. В каждой лабораторной работе имеется несколько вопросов, позволяющих определить уровень знаний студентов по данной теме. Есть и вопросы, связанные с устройством и принципом действия различных технических устройств (гидроаппаратуры, измерителей температуры и давления, инжекторов и др.). Студенты должны уметь читать гидравлические схемы и идентифицировать устройства, изображённые на схеме, с реальным его прототипом на используемом для проведения эксперимента учебном стенде. Ответы на поставленные вопросы можно давать как в устной форме, так и в письменной. Можно было бы ответы всех студентов принимать в электронном виде, но в этом случае остаётся неясным уровень сформированности у них необходимых компетенций. Сложно определить самостоятельность ответов. Кроме того, умение ясно и чётко формулировать ответы на поставленные вопросы, особенно связанные со сложной технической терминологией, является одной из важнейших компетенций, формирование которой необходимо будущему преподавателю специальных дисциплин в политехническом колледже.

На практических занятиях (решение задач по основным темам курса), каждый студент получает свой вариант заданий. Задания выполняются как в аудитории, так и самостоятельно (не менее половины всех заданий) во внеучебное время. Методика решения типовых задач выдаётся каждому студенту в электронном виде (на портале [edu.kpfu.ru](http://edu.kpfu.ru) или на USB-носителе) и в печатном, в виде учебного пособия. Выполненные задания студент должен сдать на проверку преподавателю до

начала зачётно-экзаменационной сессии. Причём отчёты по выполненным заданиям принимаются как в электронном виде, так и в рукописном. С целью выяснения самостоятельности выполнения расчётов, выборочно проверяется умение студентов грамотно проводить математические вычисления (они могут быть достаточно сложными).

В качестве самостоятельных заданий в траекторию обучения студентов включаются и задания, связанные с развитием информационно-коммуникационной компетентности. Это, как правило, подготовка презентаций и видеороликов, связанных, например, с использованием гидравлических машин и механизмов на автотранспорте, тепловых двигателей и компрессоров. Выбор тем, видов работ и планы их осуществления разрабатываются совместно со студентами, индивидуально для каждого. Причём предпочтение отдаются тем видам работ, которые студент может в дальнейшем использовать во время прохождения педагогической практики или при подготовке выпускной квалификационной работы. На основе такого вида работ создаются библиотеки презентаций и видеороликов, которыми в дальнейшем могут воспользоваться все желающие. Часть студентов предпочитает подготовку рефератов в текстовом формате. Темы предлагает преподаватель, но студенты могут предложить и свои. Выбор тем связан с будущей профессиональной деятельностью обучающихся, например, “Использование гидравлических насосов на современных легковых автомобилях”, “Перспективы использования гибридных автомобилей в современной России”, “Использование гидротрансформатора в автоматических коробках передач” и т.п. Лучшие из презентаций и рефератов затем включаются в электронную библиотеку. Баллы, полученные студентами при проведении подобного вида работ, идут в общий зачёт и повышают его рейтинг.

Результаты повторного анкетирования в конце периода изучения данного учебного предмета позволяют определить уровень и глубину усвоения учебного материала каждым студентом. Оценивается он в баллах и, наряду с оценками текущей успеваемости, определяет общий рейтинг студента. Как правило, такой подход к обучению позволяет студентам набирать за отчётный период от 80 до 100 баллов.

Из изложенного выше, можно сделать выводы:

- личностно-ориентированное обучение в сочетании со смешанным обучением (blended learning) позволяет повысить уровень освоения дисциплин инженерного профиля будущими преподавателями политехнических колледжей;
- сочетание электронных и печатных форм заданий на этапе перехода от чисто аудиторной к смешанной системе обучения даёт право выбора студенту использовать ту форму работы с учебным материалом, в которой он чувствует себя более комфортно;
- проведение работ лабораторного практикума и защиту отчётов желательно проводить аудиторно, в лаборатории, что позволяет оценить уровень сформированности компетенций (умение проводить расчёты, формулировать выводы, связно излагать сложные технические тексты, читать гидравлические схемы и т.п.).

### Список литературы

1. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2002. – 96 с.
2. Гура, В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: монография / В.В.Гура. – Ростов н/Д., 2007. – 320 с.

3. Аверченков В.И. Методика проектирования содержательной части электронных образовательных ресурсов для специальных технических дисциплин / В.И.Аверченков, Е.В.Шкумат, В.В.Надуваев // Вестник Брянского государственного технического университета. 2009. №3(23). С. 125-134.

4. Краснова, Г.А. Технология создания электронных обучающих средств / Г.А.Краснова, А.В.Соловов, М.И.Беляев. – М.: МГИУ, 2002. – 304 с.

## **ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Кологривая И.Е.*

доцент кафедры организации перевозок и безопасности на транспорте,  
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,  
Россия, г. Хабаровск

*Ситникова С.Ю.*

доцент кафедры строительных конструкций, зданий и сооружений, канд. пед. наук,  
доцент, Дальневосточный государственный университет путей сообщения,  
Россия, г. Хабаровск

В статье освещены проблемы профессиональной адаптации студентов технических вузов. Определены этапы профессиональной адаптации студентов технического вуза и предложены факторы для ее реализации.

*Ключевые слова:* профессиональная адаптация, опыт практической деятельности, профессионально образовательная среда, профессиональное сообщество.

Перед современным высшим образованием в процессе профессиональной подготовки студентов технических вузов стоит задача объединения требований федеральных государственных образовательных стандартов по подготовке специалистов, требований к квалификационным характеристикам специальности и удовлетворения личностных потребностей студентов к результатам обучения.

Поэтому перед учеными-педагогами стоит задача по выработке корректных и действенных механизмов реализации профессионально ориентированного образовательного процесса, при котором вопросам адаптации студентов к профессионально ориентированным методам обучения уделялось бы достаточное количество времени.

Вопросы профессиональной и социальной адаптации нашли свое отражение в исследованиях А.Ф. Амирова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, А.В. Мудрика, А.Д. Сазонова, В.А. Слостенина, А. Маслоу и других.

Во многих научных трудах понятие профессиональной адаптации рассматривается в контексте профессиональной социализации личности.

Исследуя проблемы социализации и профессионального воспитания в высшей школе, М.В. Ромм и Т.А. Ромм трактуют профессиональную социализацию как системную категорию, системное качество личности, которое отражается в субъектности к социальным отношениям, в самореализации в этих отношениях [1].

Исследуя вопросы педагогики В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов рассматривают возможности личности через профессиональную адаптацию в профессиональное сообщество интегрироваться в общество в целом, т.е. ученые определяют

взаимосвязь между профессиональным сообществом и социальным обществом, закрепляют роль профессиональной адаптации и социализации личности [2].

Рассматривая проблемы адаптации молодого специалиста, Камкова О.В. определяет взаимосвязь эффективности профессиональной адаптации молодого специалиста от определенных условий:

- уровень готовности молодого специалиста к профессиональной деятельности;
- профессиональный интерес к избранной деятельности;
- устойчивые профессиональные знания и навыки;
- уверенность в себе как в специалисте;
- стремление преодолевать трудности в работе;
- адекватность самооценки;
- способность к саморазвитию и обучению [3].

Процесс профессиональной адаптации личности проходит несколько этапов:

- этап приобщения (преимущественно на первом-втором курсе технического вуза, адаптация к новым профессионально ориентированным формам и методам организации образовательного процесса);
- этап профессиональной подготовки (на третьем-пятом курсах технического вуза, в процессе прохождения практик в условиях реального производства);
- этап самостоятельной профессиональной деятельности в качестве молодого специалиста на предприятии.

В процессе профессиональной адаптации студенты преимущественно первого курса технического вуза сталкиваются с проблемами принятия профессиональных норм, профессиональной культуры, профессиональных взаимоотношений. Кроме того, профессионально ориентированное образование само по себе, отличаясь от привычного школьного, вызывает определенные дезадаптационные состояния: тревожность, неуверенность в своих силах, сомнения в правильности выбора профессии и профессионального пути, сложности в принятии организационных требований к образовательному процессу технического вуза.

В процессе профессиональной подготовки студентов с прохождением практики на предприятии происходит адаптация к условиям производственного коллектива, к принятым в коллективе профессиональным и личностным взаимоотношениям, условиям труда, вырабатывается ответственность за результаты этого труда, ответственность перед коллективом, наставниками и преподавателями. Вместе с тем, в процессе профессиональной подготовки происходит знакомство с корпоративной этикой, культурой, формируются представления о карьерных возможностях на предприятии и в профессии в целом. Данный этап профессиональной адаптации является, на наш взгляд, самым сложным, но и самым мощным воздействием на личность будущего профессионала, затрагивающим когнитивные изменения личностных характеристик.

На этапе самостоятельной профессиональной деятельности в качестве молодого специалиста на предприятии адаптационные процессы связаны, в первую очередь, с недостатком теоретических знаний, практических умений, отсутствием опыта практической деятельности, ответственностью за результаты самостоятельной работы.

Для определения проблем, с которыми сталкиваются студенты в процессе профессиональной адаптации, нами было проведено анкетирование, результаты которого отражены в таблице.

**Результаты анкетирования студентов по проблемам профессиональной адаптации**

Проблемы адаптации	Этап приобщения	Этап профессиональной подготовки	Этап самостоятельной профессиональной деятельности на предприятии в качестве молодого специалиста
Неуверенность в собственных силах	63%	56%	13%
Сомнения в правильности выбранной профессии	52%	41%	7%
Сложность в принятии решений	32%	56%	22%
Проблемы в учебном коллективе и на предприятии	27%	22%	3%

Анализ анкетирования студентов и выпускников вуза на разных этапах профессиональной адаптации позволил нам сделать следующие выводы:

- большинство студентов считают, что основная профессиональная адаптация происходит на этапах обучения в техническом вузе, и проблемы, возникающие в самостоятельной деятельности на предприятии в качестве молодого специалиста являются следствием недостаточного разрешения проблем в процессе обучения;

- комментируя свои ответы, студенты отмечали, что помощь преподавателей при подготовке к практикам помогло в мотивации к получению профессиональных знаний, умений, практического опыта и успешной самореализации в будущей профессиональной деятельности. Вместе с тем, адаптируясь в профессиональном обществе, студенты определялись со своим местом в социуме, т.к. важность профессиональной самоидентификации помогала им осознавать и понимать свою роль не только как профессионала, но и социально активной личности.

Успешная профессиональная адаптация студентов технического вуза помогает преодолеть определенные разногласия между требованиями федеральных государственных образовательных стандартов по подготовке специалистов, требованиями к квалификационным характеристикам специальности и удовлетворения личностных потребностей студентов к результатам обучения.

Факторами, влияющими на профессиональную адаптацию студентов технического вуза, на наш взгляд, является разработка организации образовательного процесса, включающего дезадаптационные факторы: адаптационные курсы, система кураторства, тьюторства, наставничества на производстве в процессе прохождения студентами практик.

**Список литературы**

1. Ромм М.В., Ромм Т.А. Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе / Высшее образование в России. 2010. №12. – С. 104-113.
2. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: "Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.
3. Камкова О.В. Проблема адаптации молодого специалиста в различных сферах профессиональной деятельности // Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №3. – С. 62-65.

## ЛЕКТОР И АУДИТОРИЯ: ВНИМАНИЕ И «СЕКРЕТЫ» КОНТАКТА

*Красинская Е.С.*

Восточно-Сибирский институт МВД России, Россия, г. Иркутск

В статье рассматриваются вопросы организации учебного процесса в высшем учебном заведении, проблемы взаимодействия слушателей и преподавателя, комплекс функций коммуникативного процесса.

*Ключевые слова:* лектор, сущность и секреты контакта, внимание аудитории, мастерство.

Самое высшее проявление лекторского мастерства – это контакт со слушателями, как важнейшее условие эффективности ораторской речи. Однако, невозможно говорить о лекторе, не говоря одновременно и о слушателе. Только в их взаимодействии в полной мере обнаруживаются талант и мастерство, достоинства и недостатки, успехи и просчеты человека на трибуне, проявляются его индивидуальность, его личность. Успех такого взаимодействия – это успех лекции. Отчего же зависит успех взаимодействия лектора и аудитории? Пытаясь ответить на этот вопрос, мы сталкиваемся с «проблемой контакта». Установление взаимопонимания с аудиторией является одной из самых трудных задач выступающего. Иной раз человек, стоящий за трибуной, излагает дельные мысли, однако слушают его без особого интереса. Очевидно, это происходит, в том числе потому, что не каждый лектор умеет расположить к себе аудиторию. Связано это с тем, что забывается старая истина: с каждой аудиторией необходимо найти контакт, определить правильный способ общения. А для этого необходимо знать, кто твой слушатель [5, с. 24]. Существенный признак аудитории – количественный состав слушателей. Каждая аудитория имеет свои особенности. Малочисленной аудиторией управлять легче, однако далеко не все лекторы учитывают специфику аудитории. Что значит «знать аудиторию?» В идеальном смысле это означает, что лектор знаком с каждым слушателем. Вместе с тем, при условии большой численности аудитории это не представляется возможным. Для создания представления о качестве аудитории необходимо учитывать следующее: уровень подготовленности слушателей, уровень их образования, профессиональный состав, возраст, наличие жизненного опыта. Предварительное знание аудитории, безусловно, поможет лектору донести до слушателей содержание своего выступления. Если лектор ведет курс лекций, нужный контакт между ним и аудиторией наступает сам собой. Труднее установить контакт при первой встрече. Лектору необходимо с первых минут путем доведения значимости темы, ее актуальности вызвать внимание и интерес аудитории и поддерживать их на протяжении всей лекции.

В понятие «контакт» вкладывается зачастую различное содержание. Ряд авторов рассматривает контакт лектора и аудитории прежде всего как психологическую проблему, понимая под контактом эмоционально-психологическую близость преподавателя и слушателей. По определению психологов, контакт – это общность психического состояния оратора и аудитории, взаимопонимание между выступающим и слушателями. Другие, напротив, говорят о рационально-методическом контакте, выдвигая на первый план доходчивость, научную полезность и актуальность лекционного материала, обеспечивающие эффективность его восприятия. Иные авторы видят сущность проблемы контакта в организации обратной связи,

позволяющей определить восприятие и усвоение аудиторией материала лекции. Отношение преподавателя к предмету лекции, его заинтересованность, убежденность должны передаваться слушателям, вызывать у них ответную реакцию. Отношение преподавателя к предмету лекции, его заинтересованность, убежденность должны передаваться слушателям, вызывать у них ответную реакцию. Очевидно, перечисленные выше типы контактов не существуют отдельно, они дополняют друг друга, позволяя, в конечном счете, достигнуть ожидаемого результата.

Таким образом, контакт является следствием коммуникативного процесса между лектором и слушателями, характеризующегося единством рационального и эмоционального и представляющего собой сложный комплекс взаимодополняющих друг друга функций. Рассмотрим некоторые из них. *Методическая* функция контакта состоит в активизации внимания слушателей, создании в аудитории рабочей обстановки, оптимально способствующей эффективному усвоению и восприятию лекционного материала. *Контролирующая* функция или функция «обратной связи», сложность которой состоит в том, что лектор должен получить по возможности немедленную информацию, насколько полно и верно воспринимается излагаемый им материал. Суть *морально-этической* функции контакта состоит в том, что контакт рассматривается как необходимое условие доверия аудитории к лектору, цель которого – расположить к себе аудиторию, которая должна воспринимать лектора, как знающего, умного и грамотного собеседника. И, наконец, *эмоциональная* функция контакта. С одной стороны, задача контакта – эмоционально зажечь аудиторию, настроить на определенный эмоциональный лад, с другой – аудитория, в свою очередь, эмоционально стимулирует лектора, увлекает его своим интересом [5, с. 29]. Оратор и слушатели во время выступления должны испытывать сходные чувства.

В чем же «секрет» установления контакта? Заготовленных, идеальных рецептов установления контакта не существует. Немаловажную роль для установления контакта с аудиторией играет вводная часть лекции, когда преподаватель должен возбудить интерес слушателей, показать значимость темы. Между лектором и слушателями должна быть создана атмосфера взаимного доверия и расположения друг к другу, комфортная обстановка для восприятия и усвоения лекционного материала, что значительно облегчит дальнейшее общение с аудиторией. Лекцию не следует читать «с листа» либо произносить по заученному тексту. «...надо стараться обращаться к слушателю с живым словом, а не читать подряд написанное. Нет ничего утомительнее для слушателя, если оратор, не глядя на слушателей, читает, как пономарь, по написанному» (Е.Белинский) [1, с. 89]. Речь лектора должна быть связной, четкой, ориентированной на уровень профессиональной подготовки слушателей [3, с. 214]. Вместе с тем, употребление трафаретных выражений, красивых слов, слов-«паразитов» не допустимо.

Взаимопонимание, взаимодействие и контакт всегда процесс двусторонний. Необходимо также обратить внимание на приемы слушания лекции, что является необходимым условием ее продуктивности (пониманием основных положений, понятий, содержания). С позиции студента слушание может быть как «активным», так и «пассивным». «Пассивным» мы можем назвать такое слушание, когда усваиваются только объекты высказывания, их смена (то есть только содержание самой лекции). К «активному» же слушанию относится процесс напряженной деятельности для осознания смысловой нагрузки текста, что предполагает наличие у аудитории системы определенных знаний, необходимых для осмысления материала. Важно, чтобы слушатели являлись активными «соучастниками» процесса. Един-

ство может достигаться общностью идеи постоянного и целенаправленного использования логики при изучении материала (владение приемами сравнения, обобщения, анализа и т.д.), а это очень сложный и многогранный процесс.

Мастерство лектора, как и всякое иное мастерство, может и должно постепенно повышаться. Но обязательным условием для его совершенствования является осознанная работа над искусством и техникой публичных выступлений, критический анализ каждого выступления, оценка реакции слушателей (сосредоточенный взгляд, кивки согласия, отстраненность и т.д.).

#### Список литературы

1. Абакумов В.И. Об ораторском искусстве: сборник изречений и афоризмов. М.: Знание, 1980. – 112 с.
2. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение. Мн.: Новое знание, 2001. – 328 с.
3. Введенская Л.А. «Русский язык и культура речи», Ростов-на-Дону, 2005. – 299 с.
4. Медведев А.В. Основы риторики. М.: Знание, 2000. – 196 с.
5. Мехонцев Н.И., Михайлов Н.Н., Ненашев М.Ф. Лектор и аудитория. М.: Знание, 1975. – 157 с.

### ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

*Курдюмова И.М.*

в.н.с., д.п.н., Центр педагогической компаративистики, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Россия, г. Москва

В статье рассматривается организация поддержки и стимулирования интердисциплинарных исследований в Великобритании. Приводится пример организации исследовательских проектов в сфере социальных дисциплин в одном из университетов Британии, способствующий обогащению методологии интердисциплинарных исследований.

*Ключевые слова:* интердисциплинарные исследования, стимулирование, финансирование, методология, университет, Совет, Центр, исследовательский проект.

В Великобритании создана и активно действует модель организации интердисциплинарной исследовательской деятельности. На национальном уровне поддержку такой деятельности осуществляют Национальные Британские Академии: Британская Академия (British Academy), Королевское общество (The Royal Society), Королевская Академия инженерии (Royal Academy of Engineering), Академия медицинских наук (The Academy of Medical Sciences) [1]. Созданный в 2012 г. Совет по исследованиям и инновациям Великобритании – UK Research and Innovation – UKRI – инкорпорирует функции Советов, которые отвечают за финансирование исследований по отраслям науки на национальном уровне.

Важно отметить, что само определение термина «наука» в рамках данного Совета включает в себя гуманитарные дисциплины, искусства, социальные науки. Таким образом, Совет призван содействовать более подвижному, стратегическому подходу к исследованиям, расширять поле интердисциплинарных исследований [2]. Возможность рассмотреть роли и приоритеты в интердисциплинарных исследованиях также принадлежит Совету по исследованиям и инновациям Великобри-



тании. Этот Совет участвует и в международных исследованиях по интердисциплинарности, зачастую возглавляя их.

Деятельность Совета (UKRI) дает возможность постоянно совершенствовать стимулирование и поддержку интер-дисциплинарных и мульти-дисциплинарных исследований, отчасти с помощью создания «общего исследовательского фонда». В Великобритании действует дуальная система поддержки исследований, при которой действуют два финансовых потока – один с помощью Совета, как органа, специально созданного для финансирования инновационных междисциплинарных исследований; другой – через общее финансирование системы высшего образования [6, 8]. При организации научных исследований в стране действует так называемый Принцип Халдейна (Haldane Principle), который означает, что решения по исследованиям принимаются индивидуально самим исследователем, но при поддержке экспертов в данной области (peer review) [8]. Можно сказать, что Министерства и Департамент определяют общее направление исследований, а эксперты решают вопросы конкретных исследовательских работ. Особенно это важно при организации исследований на границах отдельных дисциплин, то есть при организации интердисциплинарных исследований.

Таким образом, на национальном уровне в организации финансирования исследований в Британии участвуют 7 отраслевых Советов UKRI; орган, отвечающий за финансирование высшего образования (UK's Higher Education Funding Council of England -HEFCE), а также Шотландский Совет (SFC), Министерство высшего образования Уэльса (HEFCW), и Департамент образования Северной Ирландии (DfENI). Все эти организации содействуют оказанию поддержки интердисциплинарных исследований.

Приведем пример организации интердисциплинарной коллаборации *в естественно-научных исследованиях*: так, *Совет по исследованиям EPSRC* (The Engineering and Physical Sciences Research Council) осуществляет финансирование и поддержку исследовательских *центров* – IRCs (Interdisciplinary Research Collaborations), каждый из которых объединяет несколько *университетов* с их партнерами из промышленности [2].

Таким образом, структура модели организации интердисциплинарных исследований в Британии следующая: **Совет – Центры – Университеты**. Исследовательские Центры по интердисциплинарным методологиям в *рамках социальных дисциплин* действуют по аналогичным схемам на базе Ун-тов Варвика, Ноттингема, Дарэма, Кардиффа и Уэльского ун-та.

Делаются попытки учесть сложность исследований в социальных дисциплинах, включая факторы времени, места, бытовых условий, взаимодействия в общине, а также особенности сбора данных, учета контекста, и пр. Провозглашается необходимость объединения целого ряда разных, зачастую противоположных подходов к планированию и моделированию таких исследований.

Рассмотрим организацию работы одного из Центров, базирующегося в Университете Варвика. Центр интердисциплинарных методологий Университета Варвика (The Centre for Interdisciplinary Methodologies – CIM) был основан в 2012 году для усиления производства инновационных и экспериментальных форм знаний [3]. Центр предназначен для расширения роли интер-дисциплинарных методов с помощью акцента на методологии, организации новых линий связи, которые проходят через дисциплинарные границы, как интеллектуально, так и организационно.

Центр организует исследовательскую деятельность как внутри Университета, так и вне его стен. Действуя внутри Варвика, в рамках Университета, Центр вы-

ступает за методологические инновации, и нацелен на стимулирование целого ряда кросс-дисциплинарных исследований, защищает интер-дисциплинарные исследования и обучение. Вне стен Университета Центр исследует *новые формы привлечения общественности*, как в плане пользования результатами исследования потребителями, так и экспертами, экспериментаторами и институтами – в бизнесе, гражданском обществе и в Правительстве, которые идут впереди в сфере применения методологических инноваций.

Именно поиски эффективных методов находятся в центре формирования и трансформации дисциплинарных знаний на пути к интердисциплинарности; особенности и трудности исследовательской работы между дисциплинами (interdisciplinarity) вызывают наибольший интерес. Команда исследователей Центра рассматривает такие гуманитарные и социальные области, как экономика культуры, картография, эстетика, цифровые СМИ, топология, оценивание, и пр. Имеется целый ряд проектов в этих областях, и в них осуществляется коллаборация (сотрудничество) в самых современных формах.

В Центре ведется работа над несколькими проектами, реализующими интердисциплинарный подход в рамках текущих исследовательских проектов. Так, интердисциплинарный подход реализуется в серии семинаров (2014-2017), организуемых Эммой Апричард (Emma Uprichard) [4].

Направление исследования Эммы Апричард определено методологическими вызовами при изучении комплексных социальных систем во времени и пространстве. Эти методологические вызовы привели к следующим вопросам:

- Каким образом мы эмпирически изучаем социальную общность, которая сама меняется (и в то же время остается той же самой) в ходе исследования?
- Как мы можем изучать эту социальную общность способами, которые дают полезные знания для политики и для целей планирования?

При этом ставятся общие цели:

- Создать интердисциплинарную сеть ученых, работающих над методологическими вызовами применения сложности к решению проблем социальных наук.
- Создать набор смешанных методов для более эффективного моделирования сложных социальных систем.
- Усовершенствовать педагогику методологии сложных систем в преподавании студентам с помощью:

- Развития набора педагогических и политических рекомендаций, связанных со сложностью исследовательских методов;
- Обеспечения обратной связи с различными фондами (Nuffield, ESRC, HEFCE), финансируемыми Центрами исследований.

Еще одним направлением работы Центра в Университете Варвика стала проверка взаимодействия между естественными науками, технологией и социальной и культурной жизнью. **Эксперименты** предлагают важный инструмент в нашем обществе для организации переговоров и взаимосвязей между различными составляющими, и как таковые, авторы заинтересованы в экспериментах и как в объектах, и как в ресурсах для интер-дисциплинарных исследований.

Сотрудники Центра исследуют **эксперименты** как все более используемый формат и возможность для продвижения, тестирования, критики и оценки науки и технологии, в форме существующих лабораторий, чувствительных экспериментов и более широкой демо- культуры. Исследователи также заинтересованы в тестировании возможностей экспериментирования как интер-дисциплинарной методологии, особенно постольку, поскольку они открывают пространство между репрезен-

тацией и последующей интервенцией, между тем, «что есть» и тем, «что может быть». Эксперименты дают возможность представить множество различных форм вовлеченности участников, включая разные формы знания, что предполагает взаимосвязь между естественнонаучными, артистическими и социальными традициями в экспериментировании.

Таким образом, можно отметить, что в Университете Варвика организация интердисциплинарных исследований в социальной сфере позволяет расширить возможности научных сотрудников. В ходе их исследовательской деятельности ставятся актуальные проблемы социальных дисциплин, в процессе решения которых происходит обогащение методологии интердисциплинарных исследований.

#### **Список литературы**

1. UK National Academies (2016) UK National Academies briefing on research proposals in the Higher Education and Research Bill – <https://royalsociety.org/topics-policy/publications/2016/national-academies-briefing-higher-education-research-bill/>
2. UK National Academies (2016) An overview of proposed changes to UK research – <https://royalsociety.org/topicspolicy/publications/2016/overview-of-proposed-changes-to-uk-research/>
3. Centre for Interdisciplinary Methodologies, Social Sciences, University of Warwick. [cim@warwick.ac.uk](mailto:cim@warwick.ac.uk)
4. ESRC Seminar Series (2014 – 2017), Centre for Interdisciplinary Methodologies, Warwick, UK (co- organized by Dr. Emma Uprichard, Prof. David Byrne).
5. Green Paper Fulfilling our Potential in November 2015.
6. Higher Education and Research Act 2017
7. White Paper Success as a Knowledge Economy: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice. 2016
8. A SUMMARY OF THE PROPOSALS FOR UK RESEARCH WITHIN THE HIGHER EDUCATION AND RESEARCH BILL, 2017

## **ИНСТРУМЕНТЫ ПРАКТИКУЮЩЕГО ПСИХОЛОГА В РАБОТЕ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ПРОБЛЕМАМИ**

*Кутбиддинова Р.А.*

доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук, доцент,  
Сахалинский государственный университет, Россия, г. Южно-Сахалинск

В статье рассматриваются причины психосоматических заболеваний людей, а также методы работы с ними. Представлены подходы мировой психологической практики в работе с психосоматическими клиентами. Описанные методы и техники позволят человеку самостоятельно справиться с симптомами заболеваний психосоматической направленности.

*Ключевые слова:* заболевания, психология, психосоматика, психосоматические заболевания, здоровье, метод.

*Люди вымалывают свое здоровье у Богов.  
Им неизвестно, что они сами  
Могут влиять на свое здоровье.  
Демокрит*

Огромное количество людей в современном мире страдают теми или иными заболеваниями, большая часть из которых относится к психосоматическим. Стал-

живаясь с большим количеством информации, конфликтами и негативными переживаниями, человек вынужден справляться со своим напряжением и стрессом привычными способами. Зачастую неотрагированные и подавленные эмоции создают аффективное напряжение – «психологические тиски», которые дают о себе знать болезненными симптомами в теле человека.

В настоящее время «психосоматика» как направление медицины и психологии является актуальной и значимой наукой, в которой разрабатываются и эффективно внедряются новые подходы и методы работы с психосоматическими клиентами. Среди направлений выделяют: психоаналитическую концепцию возникновения психосоматических расстройств; конверсионная модель образования симптомов; концепцию о вегетативном неврозе Ф. Александера; концепцию двухфазного вытеснения А. Митчерлиха; интегративную модель здоровья, болезни и болезненного состояния по Г. Вайнеру и другие.

Изучением связи психики и тела занимались многие ученые в области медицины и психологии, психотерапии: Якоби М., Гейнрот И.Х., Александер Ф., Желлифф С., Данбар Ф., Вейсс Э., Иксюля Т., Везиака В., Лекрон Л., Брызгунов И.П., Кулаков С.А, Сандомирский М., Старшенбаум Г.В. и другие.

Под психосоматическими заболеваниями следует понимать смещение переживаний и внутриличностных конфликтов человека из психологической сферы в телесную. При этом человек испытывает настоящую, физически ощущаемую боль – симптом. Отметим, что под любым симптомом понимают следствие длительного эмоционального напряжения низкой интенсивности.

Существует множество причин возникновения психосоматических заболеваний: неотрагированные эмоции, неразрешенный внутренний конфликт, психологическая травма, внушение или самовнушение, самонаказание, условная выгода, идентификация с другим человеком. По мнению Гусева, «болезнь – это нарушение нормальных способов реализации потребностей: материальных или духовных». Реализация потребностей может быть в сторону избытка, а также в сторону дефицита и нереализации.

Традиционно классификация психосоматических расстройств состоит из конверсионных симптомов (затрагивают произвольную моторику и органы чувств: истерический паралич, «ползание мурашек», психогенная слепота и глухота, рвота, болевые феномены и др.), функциональные симптомы (нарушение отдельных органов или систем: ком в горле, расстройства желудка и др.) и психосоматозы (изменения и патологические нарушения в органах). Так, американский психоаналитик Франц Александер еще в 1950 году выделил 7 классических психосоматических заболеваний: гипертония, язвенная болезнь 12-перстной кишки, неспецифический язвенный колит, бронхиальная астма, нейродермит, гипертиреоз и ревматоидный артрит. Сегодня можно с уверенностью утверждать, что классификация болезней психосоматического спектра значительно шире: ишемическая болезнь, тиреотоксикоз, сахарный диабет, ожирение, радикулит, мигрень, кишечные колики, синдром раздраженного кишечника, хронический панкреатит, витилиго, псориаз и бесплодие.

О наличии у клиента психосоматического заболевания будут свидетельствовать следующие критерии и проявления: отсутствие отягощенной наследственности; отсутствие объективных причин с точки зрения медицины; последовательность симптомов; симптом обостряется в проблемной ситуации.

Главным механизмом в работе с клиентами, имеющими психосоматические

проблемы, является осознание вытесненного конфликта, условной выгоды и прочее. Помимо психотерапии источника первичного внутриличностного конфликта, практикующий психолог в работе с такими клиентами может использовать широкий спектр методов и приемов.

Для начала клиента просят анализировать собственные мысли и высказывания по поводу больного органа. Особое внимание клиенту следует обратить на моменты возникновения болезненных симптомов: нетипичные ситуации, переезды, конфликты с другими людьми, переживание негативных эмоций и др.

Достаточно известной в работе с психосоматическими клиентами является методика «Внутренний доктор», которая имеет различные варианты проведения. Врач-психотерапевт Хасай Алиев предлагает проводить методику в три этапа: 1) клиент выполняет интенсивные хлопки ладонями по спине; 2) обняв себя за плечи качается вперед и назад на ступнях, одновременно фиксируя внимание на проблемной зоне; 3) позволяет своему организму выдавать те реакции, которые он захочет выдавать (человек начинает совершать определенные движения, способствующие снятию блоков и зажимов). Клиент полностью доверяется своей подсознательной сфере в результате чего тело начинает совершать нетипичные реакции разного рода: подергивание конечностей; ритмичные и танцевальные движения; зарядка и др. При направлении внимания на боль и проявление ответных реакций организма происходит значительное снижение болевого ощущения. В этом заключается весь лечебный процесс.

Представители символдрамы предлагают другую версию методики «Внутренний доктор», которая состоит из следующих шагов: 1) клиент воображает старого мудрого врача, который живет внутри его тела (образ внутреннего доктора может быть любым); 2) Внутренний доктор – это мудрое существо, которое знает и понимает проблему клиента. Клиент инициирует начало диалога между Внутренним доктором и собой. Психолог также может обращаться к Внутреннему доктору, задавая вопросы; 3) задача клиента договориться с Внутренним доктором о помощи в излечении симптома, получении рецепта и рекомендаций. Есть множество примеров из практики, в ходе которых клиенты получали ценный ответ для выздоровления от своего подсознания.

Интересную технику «Запах лекарства» использует Н.Д. Линде в созданной им эмоционально-образной психотерапии. Она состоит в том, что клиента просят представить себе запах воображаемого лекарства, которое нужно именно этому месту в теле при данном заболевании. Необходимо представлять как данный запах проникает в это место и лечит его. Подобным образом автор предлагает использовать методику «Поток воды в теле».

Основоположник процессуального подхода в психологии Арнольд Минделл, предлагает уникальную методику «Создатель симптома», которая достаточно быстро позволяет убрать болевой симптом в теле человека. Методика состоит из 4 этапов: 1) вначале клиент подробно описывает симптом (как начинается, как протекает, в каких ситуациях возникает, какими телесными ощущениями и чувствами сопровождается); 2) далее психолог разъясняет клиенту метафору «Создателя симптома», как если бы сам клиент создавал у себя данный симптом (какими действиями бы он его создавал); 3) клиент начинает совершать действия создателя симптома перед собой (давление руками, удары, разминать, пинать ногами и прочее); 4) в течение нескольких минут клиент без остановки совершает данные действия, причем они должны приносить своеобразное удовольствие от его исполне-

ния. Клиенту необходимо ответить на вопрос «Что мне нравится в этом действии?». «Создатель симптома» показывает человеку, что ему не хватает в жизни. Если боль вызвана психосоматическими процессами, то через некоторое время болевой симптом уменьшается и исчезает.

Несколько оригинальной является техника «Принятие боли» Игоря Вагина. По мнению автора, данная техника способна снять боль, которую не снимали другие методы. Суть ее заключается в том, чтобы клиент нашел в своей боли нечто позитивное: «когда ничего не помогает, перестаньте работать с болью и примите ее, найдите в ней своеобразное удовольствие. Скажите себе: «Да, это должно болеть, и я буду жить с этим!». Часто принятие боли ослабляет ее. Почувствуйте, что боль вам приятна, что вы получаете от нее удовольствие» [1, с. 60].

Представители гештальт-терапевтического направления в психологии предлагают достаточно известный метод работы с пустым стулом. Техника предназначена для интеграции клиента с собственной болезнью. На пустом стуле клиент визуализирует образ своей болезни и выясняет причину ее возникновения. Хронические клиенты исследуют потребности своей болезни и ищут социально-приемлемые формы ее выражения [2, с. 86].

Среди эффективных методов в работе с психосоматическими клиентами выделяют – арт-терапевтические (танец, рисунок, сказка и др.) Танцевальная психотерапия предполагает два варианта: танец больного органа; танец болезни и танец выздоровления. Задача клиента найти то музыкальное сопровождение, которое подходит под его симптом. В первой части танца клиент в течение нескольких минут исполняет «танец боли» (например, «танец головной боли», «танец тошноты» и прочее). Во второй части танца, уже под другую музыку, клиент исполняет «танец выздоровления». Таким образом, клиент выражает в танце симптом боли и подавляемая эмоция находит приемлемый выход. Можно сказать, что через танцевальную метафору бессознательное клиента получает запрос на выздоровление. Большого эффекта в выздоровлении возможно достичь через исполнения танца не однократно, а постепенно и систематично.

В качестве рисуночных методов применяют технику «Расчлененка», авторами которой являются Тимошенко Г. В., Леоненко Е.А. Перед началом техники клиент берет 7 листов формата А4 и 7 цветных карандашей. Стоит помнить, что на каждом новом листе клиент может рисовать только карандашом одного цвета. Клиенту дается следующая инструкция [4]:

1 лист – «Нарисуйте части Вашего тела, которые отвечают за Ваш ресурс, дают наибольшую жизненную силу».

2 лист – «Нарисуйте части тела, которые обеспечивают Вашу внутреннюю и внешнюю безопасность».

3 лист – «Нарисуйте части тела, которые отвечают за Ваше сотрудничество с окружающим миром».

4 лист – «Нарисуйте части тела, которые обеспечивают Вашу возможность сопротивляться при необходимости окружающему миру».

5 лист – «Нарисуйте части тела, которые отвечают за Вашу внутреннюю жизнь, за Ваши взаимоотношения с самим собой».

6 лист – «Нарисуйте части тела, которые отвечают за интеграцию всех выше описанных функций и за контролем за их осуществлением».

7 лист – «Нарисуйте те части тела, которые Вы не нарисовали или которые почему-то Вам важно нарисовать еще раз».

Каждый последующий лист, клиент берет строго после того как переверачивает предыдущий, чтобы не иметь возможности посмотреть, что уже было нарисовано.

В завершении клиенту необходимо ножницами вырезать все нарисованные органы и объединить их в единый коллаж, собрать целого человека из всех частей.

Интерпретируется полученный коллаж по следующим критериям: человек должен получиться целым; внутренние части должны находиться внутри; части тела должны быть соразмерными; изображение должно быть реалистичным; функции должны быть дифференцированы; изображение должно быть кратным (количество органов должно быть, как в реальной жизни).

Классические рисуночные техники состоят в изображении клиентом своего симптома, который может быть отнесен к следующим типам рисунка: метафора болезни, живой образ, патологический процесс и ситуация болезни (М. Минакова). К каждому типу рисунка психолог задает свои вопросы, которые позволяют выявить причины симптома, а также найти эффективные и экологичные способы справиться с ним.

Сказкотерапия в качестве метода работы с психосоматическими заболеваниями предполагает создание клиентом сказки о своем больном органе (симптоме) и анализе ответов на вопросы по сценарию и результатам изложения текста:

1. В чем заключалась основная проблема героя (больного органа)?
2. Что ее усугубляло? Как герой решал свою проблему неправильно?
3. Какие персонажи помогают, а какие мешают герою? Почему?
4. К каким персонажам мог бы обратиться герой за помощью (но не сделал этого)? Почему? Какой ответ он бы получил?
5. К каким персонажам точно не стоило бы обращаться? Почему? Какой ответ он бы получил?
6. Что в конечном счете помогло герою решить его проблему?
7. Что важно не забывать делать герою, чтобы быть счастливым и не вернуться к этой же проблеме?
8. Как можно перевести эти ответы на вашу жизнь?

Важно понимать, что психологические методы позволяют определить, что именно необходимо осознать и изменить клиенту, чтобы справиться с симптомом и достичь выздоровления.

В современном мире в практике психологического консультирования и психотерапии клиентов накоплен широкий спектр техник и методик работы с психосоматическими проблемами. В данной статье раскрывается лишь незначительная часть применяемых методик. Каждый профессионал подбирает для себя наиболее приемлемый и эффективный метод работы с клиентом, согласно своему направлению в психологической практике.

#### **Список литературы**

1. Вагин И. Лучшие психотехники успеха. СПб.: Питер, 2010. 106 с.
2. Гусев В. Средство от болезней. Симферополь: Терра Таврика, 2004. 96 с.
3. Линде Н.Д. Психологическое консультирование: теория и практика: учебное пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2010. 255 с.
4. Метафорический подход к классификации личностных проблем // <http://mylektsii.ru/3-101282.html> (дата обращения – 15 августа 2017 год).
5. Тимошенко Г.В., Леоненко Е.А. Работа с телом в психотерапии: практическое руководство. М.: Психотерапия, 2006. 480 с.

## ЭТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ БАНКОВСКИХ СЛУЖАЩИХ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)

*Летягина С.К.*

доцент кафедры психологии и прикладной социологии, канд. социол. наук, доцент,  
Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А.,  
Россия, г. Саратов

В статье приводятся результаты эмпирического исследования гендерных различий в этико-психологических особенностях саморегуляции банковских служащих. Автор приходит к выводу о том, что соблюдение нравственных норм в деловой сфере мужчинами выражается в ответственности и принципиальности, рациональном подходе к делу. Женщины демонстрируют больше терпимости и честности по отношению к клиентам и к коллегам.

*Ключевые слова:* профессиональная этика, нравственные нормы, саморегуляция, гендер.

Работа в банке невозможна без соблюдения профессиональных этических принципов и норм. Банк является коммерческой организацией, которая занимается множеством финансовых операций. Успешная работа банка зависит от деловой репутации, которая нарабатывается годами. Профессиональная этика основывается на профессиональном долге, который фиксирует служебные обязанности человека и профессиональную честь, отражает место и роль данной профессии в жизни общества. Деятельность человека может рассматриваться как полезная и социально ориентированная, если человек честно выполняет свои профессиональные обязанности.

Основным критерием оценки соблюдения нравственных норм человеком является реакция личности в стрессовых, а также этически сложных ситуациях. Соблюдение нравственных норм связано с форсированностью основных нравственных качествах личности:

- терпимости (терпимость к чужому мнению, особенностям и слабостям людей в большинстве ситуаций);
- принципиальности (высокая требовательность к себе и другим независимо от обстоятельств, следование принципам иногда во вред себе, делу, другим людям);
- справедливости (принятие решения с точки зрения равенства прав, а не с точки зрения законности или правдивости; стремление не ставить свои интересы выше интересов других);
- правдивости (способность солгать или совершить нечестный поступок в крайне редких случаях и только ради других людей);
- ответственности (принятие на себя ответственности за дело и за других людей всегда, когда требуется, готовность предложить помощь) [4, с. 19].

Целью нашего исследования явилось изучение гендерных различий в этико-психологических особенностях саморегуляции банковских служащих.

Для решения поставленных эмпирических задач использовался следующий комплекс психодиагностических методик: «Стиль саморегуляции поведения»



(ССПМ) В.И. Моросановой; «Методика диагностики личностной готовности к переменам» (Personal change readiness survey) (Родник, Хезер, Голд, Хал, перевод и адаптация Н.А. Бажановой и Г.Л. Бардиер); модифицированная методика А. Б. Купрейченко «Отношение к соблюдению нравственных норм в деловой сфере». В исследование принимали участие 104 сотрудника ПАО «Сбербанк России» города Саратова.

Обратимся к анализу результатов, полученных по методике «Стиль саморегуляции поведения». Значимые различия между группами женщин и мужчин выявлены по шкалам Программирование ( $t=7,3$  при  $p=0,001$ ), Оценивание результатов ( $t=3,6$ , при  $p=0,01$ ), Гибкость ( $t=2,6$ , при  $p=0,01$ ), а также Самостоятельность ( $t=3,2$ , при  $p=0,01$ ). Следовательно, для мужчин, работающих в банковской сфере, в большей мере характерна потребность в продумывании способов своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Мужчинам свойственна более адекватная и устойчивая система субъективных критериев оценки итогов профессиональной деятельности. Данный способ саморегуляции позволяет адекватно оценивать как сам факт несогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, позволяя адаптироваться к изменению условий. Также мужчины в большей мере проявляют способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. По шкале Гибкость женщины значительно превосходят мужчин. Следовательно, они быстрее реагируют на изменение событий и более успешно решают поставленные задачи в ситуации риска.

Результаты исследования по методике «Отношение к соблюдению нравственных норм в деловой сфере» позволили нам выявить статистически значимые различия по шкалам Терпимость ( $t=3,9$ , при  $p=0,001$ ), Принципиальность ( $t=4,9$ , при  $p=0,001$ ), Правдивость ( $t=3,3$ , при  $p=0,01$ ), Ответственность ( $t=4,3$ , при  $p=0,001$ ). Для мужчин в большей мере характерна принципиальность – неукоснительное следование собственным принципам, иногда во вред себе и другим. Так же у мужчин в большей мере, чем у женщин выражена ответственность, как нравственная норма. Мужчины в большей мере принимают ответственность на себя за дело и за других людей, когда это потребуется. У женщин, работающих в банковской сфере в большей мере выражена терпимость к особенностям и слабостям других. Так же женщины показывают более высокие показатели, чем мужчины по шкале правдивость, что говорит о неприемлемости лжи в деловой сфере.

Различия в соблюдении нравственных норм в деловой сфере между мужчинами и женщинами, подтверждает данные исследования В. М. Погольша, о том, что женщины имеют более высокие показатели по моральным установкам. Женщины являются эмоционально более гибкими, что и выражается в терпимости по отношению к клиентам и к коллегам, а также являются более правдивыми, чем мужчины. В то же время соблюдение нравственных норм в деловой сфере мужчинами выражается в ответственности и принципиальности, что можно охарактеризовать как рационализм в соблюдении нравственных норм [1, с. 44].

Далее сравнивались показатели двух групп по «Методике диагностики личностной готовности к переменам». Статистически значимые различия между мужчинами и женщинами выявлены по шкалам Смелость ( $t=6,1$ , при  $p=0,001$ ), Адап-

тивность ( $t=3,2$ , при  $p=0,01$ ), Уверенность ( $t=4,3$ , при  $p=0,001$ ). Таким образом, можно заключить, что мужчины в большей мере, чем женщины имеют склонность к предприимчивости. У мужчин более выражена тенденция к отказу от профессиональной стабильности в деятельности, если появляются новые перспективы. Они более уверены в себе и своей профессиональной компетентности. Женщины, в свою очередь, более адаптивны, умеют гибко менять свои планы и решения, приспособляться к новым условиям.

Так же в ходе исследования нами был проведен корреляционный анализ полученных данных. Статистически значимые взаимосвязи между методиками «Отношение к соблюдению нравственных норм в деловой сфере» и «Стиль саморегуляции поведения» не были выявлены. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что отношение к соблюдению нравственных норм не связано со способностью работников банка к саморегуляции [2, с. 84].

Если сотрудник банка осознает свои задачи, планы и сам их ставит перед собой, то данный человек является субъектом собственной деятельности, т.е. он берет на себя ответственность за реализацию планов. Сам регулирует протекание деятельности, регулирует этапы осуществления поставленных задач, меняет задачи при необходимости [3, с. 57].

Наше исследование подтверждает тот факт, что мужчины склонны чаще менять свою профессиональную карьеру, чем женщины, они не оставляют попыток добиться повышения по службе и готовы к переоценке своих профессиональных целей и достижений. Мужчины в большей мере склонны к риску, готовы к переменам в деловой сфере.

Стиль саморегуляции поведения мужчин и женщин, работающих в банковской сфере, также различен. Саморегуляция мужчин основана на способности к программированию своего поведения, оцениванию своих результатов, самостоятельности, что свидетельствует о сформированности системы особого отношения к совершенствованию своих действий и поступков. Применительно к профессиональной деятельности женщины отображают в большей мере «экспрессивно-эмоциональный» стиль, а мужчины, «инструментально-рациональный», что подтверждается теорией Т.Парсона. Женщины чаще, чем мужчины, пассивны в планировании деловой карьеры, больше живут сегодняшним днем и меньше заглядывают в будущее.

#### Список литературы

1. Знаков, В. В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы / В. В. Знаков // Психол. журн. 2004. Т. 25, № 1. С. 41–51.
2. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер, 2006. 208 с.
3. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Изд-во «Речь», 2005. 165 с.
4. Купрейченко, А.Б. Изучение психологического отношения личности // Психология отношений: Материалы региональной научно-практической конференции. Владимир: ВГПУ, 2001. С. 18-21.

## ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ: СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛОГИСТИКА»)

*Малей Е.Б.*

заведующий кафедрой учета и аудита, логистики и менеджмента,  
канд. экон. наук, доцент, Полоцкий государственный университет,  
Республика Беларусь, г. Новополоцк

*Сироткина М.М.*

старший преподаватель кафедры мировой литературы и иностранных языков,  
канд. пед. наук, Полоцкий государственный университет,  
Республика Беларусь, г. Новополоцк

В статье рассматривается актуальное состояние проблемы подготовки специалистов высшей квалификации в условиях компетентного подхода с позиции внедрения личностно-ориентированной парадигмы образования.

*Ключевые слова:* компетентный подход, когнитивно-ориентированная парадигма, деятельностная парадигма, личностно-ориентированная парадигма.

В современных условиях развития системы высшего образования, нацеленного на реформирование по Болонскому типу, идеи компетентного подхода играют ключевую роль в профессиональной подготовке специалистов различных областей. Введение понятий «компетенция» и «компетентность», выступающих критериями подготовленности выпускников, в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для отечественных вузов, когда обучающиеся могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных профессиональных задач или проблемных ситуаций. Новые требования к личности специалиста той или иной отрасли народного хозяйства не уместаются в традиционные представления о профессиональной квалификации. Все чаще на рынке труда требуется совокупность навыков, свойственных человеку, в которой сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова, социальное поведение, способность работать в группе и инициативность [1, с. 37].

Начиная с первых шагов становления компетентного подхода в управлении персоналом, связанных с исследованиями Д. МакКлеланда, Р. Бояциса и др., уже накоплен практически 50-тилетний опыт его внедрения. Распространение и популярность данного подхода не снижаются в силу динамичных изменений производственной сферы, ускорения инновационных процессов обучения, новых требований к общей подготовке трудовых ресурсов. Очевидно, что на сегодняшний день потенциал компетентного подхода должен быть максимально, не декларативно, а практически применен в процессе модернизации профессионального образования и повышения качества подготовки специалистов, в том числе и по логистике.

Очевидно, что смыслообразующим фактором любого образования является развитие человека как личности. Но, привлекательные с идеологической, управленческой и экономической сторон, когнитивная и деятельностная парадигмы образования не могут гарантировать достижения этой цели в современном представ-

лении, хотя являются востребованными профессиональной школой на определенных этапах развития личности.

В основе когнитивно-ориентированной парадигмы лежат традиционные дидактические принципы, невариативное содержание образования и ассоциативно-рефлекторная концепция обучения. В результате обучаемый овладевает совокупностью знаний по учебным предметам, а также умений по выполнению дидактически ориентированных заданий. В образовательном процессе преобладают объяснительно-иллюстративные методы. Итоговый анализ профессиональной подготовки осуществляется педагогом по количественной шкале.

Деятельностная парадигма образования расширяет номенклатуру дидактических принципов (например, сочетание индивидуальной и групповой формы работы, учение в индивидуальном темпе, обеспечение обратной связи и т.д.). В определении содержания образования прослеживается блочно-модульная компоновка и адаптация к индивидуально-профессиональным особенностям обучающихся. Компетенции здесь представляют собой набор системных характеристик для измерения профессиональной подготовки будущих специалистов. Ключевые компетенции выражаются через деятельностные знания, умения и способности, необходимые для успешной адаптации и выполнения разнообразных взаимосвязанных видов деятельности. Полный набор характеристик, позволяющий человеку успешно выполнять функции, соответствующие его профессии и должности, называют моделью компетенций. Среди технологий обучения преобладают информационные, нацеленные на формирование системы умственных и практических действий. Оценка результатов учения проводится поэтапно на зачетах и экзаменах, проводимых в форме различных испытаний, дополняемых диагностикой психического развития обучаемых.

Так, в соответствии с образовательным стандартом по специальности «Логистика» выделяются три группы компетенций: академические, социально-личностные и профессиональные. Группа академических компетенций включает в себя девять позиций, заключающихся в умении применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач, работать самостоятельно, учиться и повышать свою квалификацию в течение всей жизни; владении системным и сравнительным анализом, исследовательскими навыками, междисциплинарным подходом; получении навыков устной и письменной коммуникации, а также навыков, связанных с использованием технических устройств, в первую очередь компьютера; способности порождать новые идеи и быть креативным. Группа социально-личностных компетенций отражает способности к эффективному взаимодействию в социуме, включая способность к социальному взаимодействию, межличностным коммуникациям, критике (самокритике) и т.д. Наличие профессиональных компетенций обеспечивает выполнение специалистом обязанностей в организационно-управленческой, расчетно-проектной, планово-экономической, информационно-аналитической и инновационной деятельности [2, с. 8-9].

Несмотря на заявленный компетентностный подход в нормативных документах, реальный образовательный процесс в высшей школе чаще строится по принципам когнитивно-ориентированной парадигмы образования (особенно на 1-2 курсах обучения), что обуславливает наличие противоречия между стремлением к получению компетенций как комплексных личностных характеристик и процессом их овладения, который пока не соответствует современным требованиям к подго-

товке специалистов. Например, изучение дисциплин специальности «Логистика» проходит в устоявшейся форме: лекции, практические занятия, лабораторные работы. На лекциях и практических занятиях студенты овладевают совокупностью знаний по учебным предметам, выполняют традиционные формы контроля, мало взаимодействуют друг с другом. При этом в специальной литературе отсутствуют четкие методические требования к особенностям организации лабораторных работ для экономических специальностей. Однако очевидно, что лабораторные работы по естественно-научным и экономическим дисциплинам существенно отличаются как по целевым установкам, так и по организационно-методическому компоненту.

Личностно-ориентированная парадигма, в свою очередь, опирается на принципы приоритета индивидуальности личности, гуманизации и демократизации педагогических отношений, максимального учета субъективного опыта обучающихся. Тематическим ядром данной парадигмы выступают многомерные метапрофессиональные качества – общепредметные и общепрофессиональные знания, умения, навыки, способности, обеспечивающие освоение новых видов деятельности. В этом случае профессиональное образование носит опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной компетентности, ключевых компетенций и развитием экстрафункциональных качеств будущего специалиста. Если с социально-профессиональной компетентностью и ключевыми компетенциями система образования знакомит нас через соответствующие нормативно-правовые документы, то развитие экстрафункциональных качеств еще требует пояснения. По мнению Э.Ф. Зеер, экстрафункциональные метапрофессиональные качества не связаны с конкретными профессиональными функциями. Они обеспечивают общую направленность профессиональной деятельности, помогают специалисту ориентироваться на рынке труда. Данный вид метапрофессиональных качеств в наименьшей степени подвержен старению под действием социально-экономических факторов [3, с. 65]. Важно отметить, что при оценке результатов учения основой выступает мониторинг развития основных подструктур личности (например, познавательных способностей), а также самооценка и самоконтроль. Несомненно, что личностно-ориентированная модель образования в большей степени отвечает современным условиям развития и модернизации образования, поскольку она конгруэнтна таким его приоритетам, как формирование межкультурной компетенции как основы толерантного образа жизнедеятельности; обеспечение непрерывного образования за счет формирования познавательных компетенций; воспитание социальной компетенции как базового «умения жить»: в группе, команде, коллективе; инициирование самоопределения обучающегося и подготовка его к свободному выбору альтернативных сценариев жизнедеятельности [3, с. 18-19].

В сложившейся ситуации перспективные пути решения проблемы повышения качества профессиональной подготовки будущих логистов заключаются в реализации развивающей профессиональной технологии в образовательном процессе учреждения высшего образования. Под развивающей образовательной технологией принято понимать упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности [2, с. 73]. Внедрение технологии должно сопровождаться соблюдением ряда условий таких, как обеспечение мотивации учения, осно-

ванного на реализации личностных функций в данном процессе; наличие измеримого представления об ожидаемом результате (четкой цели); представление содержания образования в виде системы познавательных и практических задач, проектов и т.д.; указание способов взаимодействия субъектов образовательного процесса; обозначение границ между алгоритмизированной и творческой деятельностью педагогов; направленность обучения на предвосхищение будущего. Создание оптимальных условий обучения требует от педагога наличия определенных профессиональных и личностных качеств, а именно авторитетность, референтность, владение техниками и приемами аттракции и эмпатии, проявление толерантности к различным мнениям.

Для успешной реализации развивающей технологии профессионального образования накоплен достаточно внушительный арсенал форм и методов обучения, воспитания и развития. К ним, прежде всего, относятся развивающая диагностика, тренинги развития, организационно-деятельностные игры, метод проектов, когнитивное инструктирование.

Развивающая психодиагностика позволяет актуализировать имеющиеся у обучаемого психологические знания, понять сущность диагностируемых психологических характеристик и их личностную значимость, инициируя тем самым развитие и саморазвитие специалиста. Диагностические процедуры благоприятно влияют на внутреннюю мотивацию самосовершенствования и ориентированы на обогащение представлений обследуемых о себе. Тренинги развития направлены на раскрытие индивидуальности обучаемых и оптимизацию взаимоотношений всех участников профессионально-образовательного процесса. В процессе проведения тренинговых занятий будущие специалисты имеют возможность овладеть техникой профессионального поведения в различных ситуациях, осознать неадекватность собственного поведения и необходимость совершенствования социально-профессиональных качеств. Доверительная атмосфера общения, отсутствие принуждения, готовность к усвоению нового – характерные черты тренингов развития.

Развитию коммуникабельности, толерантности, конвергентности способствуют организационно-деятельностные игры. Среди них особо популярны деловые игры. Последние воссоздают основные закономерности движения профессиональной деятельности и профессионального мышления на основе учебно-профессиональных ситуаций. Плановые игры, в свою очередь, больше приближены к реальным условиям, более продолжительны по времени и включают большее количество участников (30-40 человек). В процессе их реализации участники приобретают опыт приближенный к реальности, вырабатывают рациональные способы мышления и поведения, а также коллективного взаимодействия. Для более тесного взаимодействия теории с практикой в педагогическом процессе и установления межпредметных связей привлекаются проекты. Их дидактическая ценность заключается в интеграции профессиональной подготовки обучаемых по разным учебным дисциплинам в процессе самостоятельной проектировочной деятельности.

Технология когнитивного инструктирования реализуется через применение направляющих текстов. Тексты являются средством кодирования, хранения и сообщения субъекту информации относительно небольшого объема для самостоятельной работы. Направляющие тексты, как правило, осуществляют взаимосвязь теории и практики для выполнения задания, учат обучающихся самостоятельно контролировать процесс и результат своего труда [2, с. 91-99].

Таким образом, на сегодняшний день проблема повышения качества профессиональной подготовки будущих логистов видится в достижении основной целевой ориентации профессионального образования, а именно – в формировании не только ключевых компетенций специалистов, но и их метапрофессиональных качеств. В образовательном процессе учреждения высшего образования приобретение будущими специалистами этих качеств возможно в рамках личностно-ориентированной парадигмы. Более того, развитие экстрафункциональных качеств будет способствовать усилению фундаментальной подготовки. Реализации поставленной задачи способствует применение развивающей профессиональной технологии с учетом использования развивающей диагностики, тренингов развития, организационно-деятельностных игр, метода проектов, когнитивного инструктирования.

#### **Список литературы**

1. Образование: сокрытое сокровище: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО: основные положения. Париж: ЮНЕСКО, 1996. 46 с.
2. ОСВО 1-26 02 05-2013 : утвержден и введен в действие постановлением Министерства образования РБ от 30.08.2013 №88. Минск : Министерство образования РБ, 2013. 29 с.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.

### **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

*Малышева О.К.*

учитель начальных классов, МБОУ Школа № 11, Россия, г. Саров

В статье говорится об эффективности использования занимательного материала на уроках русского языка. Его применение будет способствовать не только творческому и интеллектуальному развитию младших школьников, но и развитию познавательного интереса детей. Также рассматриваются различные виды занимательного материала, которые можно использовать на разных этапах урока.

*Ключевые слова:* познавательный интерес, занимательный материал, учебная деятельность, младшие школьники.

Познавательный интерес мотивирует ребенка на учебную деятельность. Любая деятельность отвечает той или иной потребности человека. Потребность как состояние личности всегда сопряжена с наличием у человека неудовлетворенности. К числу ведущих потребностей личности в учебном процессе, по мнению Б.Т. Лихачева, относятся познавательный интерес и любознательность, перерастающие в основательную потребность в знаниях, в практическом их применении; потребность в творческом освоении учебного материала.

Еще педагоги-классики, такие как Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. заявляли, что учитель должен сформировать новый тип общения с учащимися, который поспособствовал бы познавательной активности, развитию трудолюбия, самостоятельности и интереса к находящемуся вокруг нас миру [2, с. 7]. В условиях обычного школьного обучения у многих обучающихся учебно-познавательные мотивы

находятся на низком уровне. Теоретический курс русского языка достаточно труден, по этой причине зачастую не интересен, не привлекателен для младшего школьника. Все это отражается на его учебной деятельности по усвоению данного предмета. По этой причине на уроках русского языка следует применять дополнительные средства, способствующие возникновению познавательного интереса у младшего школьника.

Для того чтобы детям был интересен предмет, который они изучают, необходимо использовать различный занимательный материал, способствующий их творческому, интеллектуальному развитию, а также развитию познавательного интереса.

Занимательный материал – это материал, который необходим для создания интереса и привлечения внимания детей к уроку. К нему относятся стихи, загадки, ребусы, кроссворды, головоломки, чайнворды, шарады и другие.

Рассмотрим некоторые виды занимательного материала.

- Стихи – художественная речь, организованная делением на ритмически соизмеримые отрезки [1, с. 753]. Изучая какую-либо тему на уроках русского языка, детям, например, можно предложить выучить или запомнить правило в стихотворной форме. Так детям будет легче запомнить правило, нежели просто читая его по книге.

Например, при изучении безударных гласных можно использовать такое стихотворение:

Чтоб проверить безударный,  
Надо слово изменить,  
Ударение поставить,  
Точно звук звучать заставить.  
Будут близкими слова.  
С ударением в слогах,  
Зимовать-проверим-зимы,  
Зимний тоже подойдёт,  
Речка, реки и речной  
Побегут вслед за рекой.  
Ставь всегда без промедления  
Нужный слог под ударение.  
Подбирать учись слова  
Для проверки ты всегда,  
И не сделаешь ошибок  
В данном слове никогда.

- Ребус – загадка, где разгадываемые слова или выражения представлены в виде рисунков в сочетании с буквами и некоторыми другими знаками. Ребус развивает логическое образное мышление и учит ребенка нестандартно воспринимать графическое изображение, также тренирует зрительную память и правописание. Ребус можно применить на разных этапах урока.

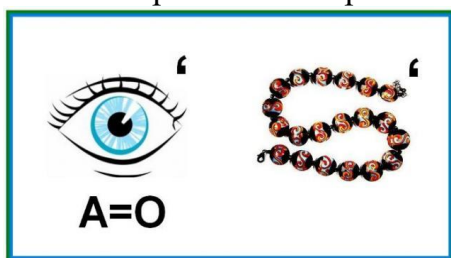


Рис. 1. Глобус



Рис. 2. Кисточка



• Головоломка – непростая задача, требующая сообразительности, догадли-  
вости. Её можно использовать на уроках закрепления изученного на этапе творче-  
ского применения и добывания знаний, когда перед учащимися ставятся проблем-  
ные задания.

Виды головоломок:

а) секретный приказ

Лишь буквы – те, что в этих строчках

Даны не более, чем раз, –

Тебе помогут быстро точно

Секретный выполнить приказ

З П С Б Т К У Ы Ш Э Д Я Ж Ь Ф Ю Э

Ф Т Ш В З Ч П К Р С А Г П О М

Ы С Ы Э Л Ю Е К Н Ш Ж И Т Я Ч З

Задание: зачеркните буквы, встречающиеся более одного раза, и прочитайте  
приказ.

Ответ: Будь врагом своей лени.

б) цифровые слоги

Перед вами сло-го-ви-ца

Раз- два- три- четыре- пять!

Потрудитесь ухитриться

Слоги разгадать:

С буквы Б ее начать...

Примечание: В слогице каждая цифра обозначает какой-нибудь слог (все-  
гда один и тот же). Из этих слогов и состоят слова в загадках. Наша слогица  
начинается с буквы Б.

1-2-3 – сказанье о богатырях,

4-1-5 – волк тащит по лесу в зубах,

5-6-7 – сродни волшебнику и магу,

4-6-8 – ведет, не делая ни шагу

Ответ: былина, добыча, чародей, дорога.

• Шаралы – это загадка, где загаданное слово делится на несколько состав-  
ных частей, каждая из которых представляет собой отдельное слово. Их можно ис-  
пользовать на уроках повторения на этапе актуализации знаний.

Примеры шарал:

1. Мой первый слог – предлог,

И во втором мы проживем все лето,

А целое от нас и вас

Давно уж ждет ответа.

Ответ: задача

2. Начало деревом зовется,

Конец – читатели мои,

Здесь в книге целое найдется,

И в каждой строчке есть они.

Ответ: буквы

Таким образом, для того чтобы детям был интересен предмет, который они  
изучают, необходимо использовать различный занимательный материал. Рассмот-  
ренные нами виды занимательного материала, с нашей точки зрения, будут эффек-  
тивно влиять на развитие познавательного интереса младших школьников.

### Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь под ред. А.М. Прохорова. – М.: Научное изд-во Большая Российская энциклопедия; СПб.: Изд-во Норинт, 2000. – 1456 с.
2. Муромцева И.В. Психологический практикум: Методические рекомендации для учителей нач. классов, студ. факультета пед. и мет. нач. образования. – Вологда: Издательство "Русь", 2003. – 74 с.
3. Юрьева Н.А. 350 развивающих упражнений по русскому языку: Увлекательное пособие для младших школьников и учителей / Н.А. Юрьева. – Минск: Изд-во Юнипресс, 2005. – 304 с.

## ДЕЛОВАЯ КОРРЕСПОНДЕНЦИЯ – ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ОБЩЕНИЯ В МОРСКОМ ДЕЛОВОМ МИРЕ

*Манецкая С.В.*

доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук,  
Государственный морской университет адмирала Ф.Ф. Ушакова,  
Россия, г. Новороссийск

*Плющева Л.Г.*

доцент кафедры иностранных языков,  
Государственный морской университет адмирала Ф.Ф. Ушакова,  
Россия, г. Новороссийск

Электронные письма (e-mails) являются самой широкомасштабной формой общения в международном бизнесе. В программу по английскому языку для курсантов морского университета входит курс «Деловая переписка на английском языке». Статья содержит ряд полезных рекомендаций по составлению электронного письма, с привлечением внимания студентов к его стилистическим и лексико-грамматическим особенностям.

*Ключевые слова:* электронное письмо, современные средства связи, деловая переписка, расположение частей письма, рекомендации по составлению письма, сокращения.

Знание иностранного языка для будущего специалиста морского вуза является в современных условиях одним из основных факторов, влияющих на готовность выпускника выдержать конкуренцию и занять достойное место не только в своей социально-профессиональной среде, но и в международном сообществе.

Глобализация, являясь новым и объективным явлением на нынешнем этапе развития человечества, предъявляет новые требования и к обучению иностранному языку, и к уровню знания специалистов. Глобализация выражается во все большем расширении и углублении международных связей, это процесс, который объединяет культуру, образование, информационную сферу, технологии и управление. Одновременно с этой объективной реальностью выделяется проблема интенсификации обучения иностранному языку как средству выполнения профессиональной деятельности.

В условиях стремительного роста торгового флота и расширения сферы плавания российских судов умение вести деловую переписку на английском языке имеет особое значение. Сегодня сложно найти компанию, которая в своей практике межличностных коммуникаций не использовала бы электронную почту, факс и мобильную связь.

Электронные письма (e-mails) являются самой широкомасштабной формой общения в международном бизнесе. Это эффективный, быстрый и относительно недорогой способ коммуникации с клиентами и поставщиками на национальном и международном уровнях. Деловая корреспонденция является основным аспектом мира коммерции и бизнеса. Она отражает компетенцию и профессионализм человека, который занимается деловой корреспонденцией в судоходной компании и на судне. Хорошо написанное письмо является частью эффективного бизнеса и может стать залогом хороших деловых отношений.

Неправильно составленное письмо может стать причиной многих проблем и привести к непониманию, задержкам, потери бизнеса и плохим взаимоотношениям. Поэтому, навыки написания письма являются составляющей частью бизнес-образования [1, с. 6].

Деловая переписка по коммерческим и финансовым вопросам имеет ряд особенностей, т.к. помимо оборотов и выражений, свойственных официально-деловому стилю вообще, в морской коммерческой корреспонденции встречается много как коммерческой, так и морской терминологии.

Тот факт, что электронная почта – быстрый способ связи, вовсе не означает, что она должна быть небрежной. Очень важно проверить то, что дана вся необходимая информация, а тон и стиль письма соответствуют ситуации и уровню отношений между партнерами.

В программу по английскому языку для курсантов плавательных и береговых специальностей входит курс «Деловая переписка на английском языке», который предусматривает определенное количество часов на обучение курсантов составлению электронных писем на английском языке. При объяснении материала рассматриваются несколько аспектов.

Прежде всего, курсантов следует ознакомить с расположением (lay-out) всех частей письма. В общем виде структуру делового электронного письма можно представить в следующем виде [1, с. 8]:

Идентификаторы:

**From:** адрес, имя и должность отправителя;

**To:** адрес имя получателя;

**Cc:** имя и должность получателя копии письма;

**Sent:** дата и время отправления;

**Subject:** главная тема сообщения;

**Attachment:** приложение (наличие или отсутствие прилагаемых документов).

Сообщение:

**Opening phrase:** вступительное обращение;

**Body of the e-mail:** текст сообщения;

**Closing phrase:** заключительная фраза вежливости;

**Signature:** личная подпись с указанием контактов (имя, должность, адрес).

Пример сообщения:

From: Harry Taylor, Master of the m/v “Star”

To: Kim Porter

Cc: Ray Hopper, Harbour Master

Sent: 4 May 2012 11.07

Subject: Refusal to take part in vessel’s measurements

Attachment: Contract

Dear Sirs

Please be advised that before starting the loading of my vessel your representative refused to take part in ship's inspection.

Under these circumstances I hold you responsible for any damages which can arise.

I look forward to your reply ASAP.

Yours faithfully

Далее следует указать, что универсальных правил при составлении электронных писем нет, но существует ряд полезных рекомендаций [5]:

\* Кратко и четко обозначьте содержание сообщения части «Subject». Это привлечет внимание реципиента при наличии другой электронной почты.

\* Следуйте правилу: одно электронное письмо—одна проблема. Используйте короткие простые предложения, что поможет избежать грубые грамматические ошибки. Помните, что письмо является частью вашего делового имиджа.

\* Не игнорируйте заглавные буквы, пунктуацию и правила правописания.

Соотносите стиль вашего письма со стилем письма отправителя, в особенности, если он представитель другой культуры.

\* Избегайте шуток, иронических или личных комментариев, если ваше письмо носит деловой характер.

\* Перед отправкой просмотрите письмо еще раз, чтобы убедиться в правильности написания и расположения частей письма, в отсутствии грамматических и орфографических ошибок и в четком изложении информации и просьбы.

Дальнейшим объяснительным этапом является краткий комментарий преподавателя о стилевых и лексико-грамматических особенностях электронного письма.

Обычно в деловых письмах используется нейтральный стиль. В последующей продолжительной переписке можно переходить на неформальный стиль. Если же предмет разговора носит серьезный характер, то приемлем официальный стиль. Необходимо помнить, что деловая переписка не допускает образного выражения мыслей с помощью сравнений, метафор и т.д. Изложение факта должно быть конкретным и корректным [2, с. 9].

Примеры:

Neutral/ Formal	Informal
We regret to advise you that...	We are sorry to tell you...
Thank you for your email of 6 August.	Thanks for the email of 6 Aug.
I can assure you that...	I promise...

Независимо от содержания письма принято использовать стандартные фразы информирования, ссылки, подтверждения, приложения, благодарности, сожаления, извинения, просьбы и фраз, завершающих письмо.

Примеры:

We are writing to advise you...  
We refer to your offer...  
We confirm our tariffs for...  
Please find attached my report...  
Thanks for your help.  
Sorry for the delay in replying to...  
Please let me know...  
Looking forward to meeting you.

Как уже отмечалось, грамматическая составляющая письма имеет важное значение. Поэтому при обучении внимание курсанта следует обратить на следующие грамматические особенности [4, с. 361]:

1. Наличие сокращенных форм (*I've received* вместо *I have received*).

2. Частый пропуск слов, особенно при неформальном стиле письма. Понимание дает контекст, поэтому полная грамматическая форма не является необходимой. В частности можно опустить:

а) подлежащее «*I*», со следующими за ним глаголами типа «*think, hope, believe etc.*»

(*I*) *think your idea is great.*

б) подлежащее «*I*» и идущий за ним вспомогательный глагол (*be, have, will*).  
(*I'll*) *speak to you later.*

в) местоимения *that, it*.

(*That'*) *a good idea*

г) подлежащее «*you*» с предшествующим вспомогательным глаголом в вопросительном предложении.

(*Are you*) *coming with us on Friday?*

3. Наличие очень сокращенных форм, когда отправитель хочет составить письмо быстро, а значение ясно из контекста. Здесь можно выделить 3 способа:

а) использование буквы, обозначающей звук («*c*» = *see*)

б) использование сокращенной формы обычного слова (*pls* = *please*)

в) употребление так называемых *acronyms* – слов, образовавшихся из начальных букв группы слов (*ASAP* = *as soon as possible*),

Следует иметь в виду, что не все корреспонденты могут знать, что обозначает тот или иной асгупт, поэтому в деловой электронной почте желательно употреблять только общеизвестные сокращения [1, с. 22].

Перечень наиболее часто используемых *acronyms*:

AFAIK	as far as I know
BEN	bye for now
BTW	by the way
FYI	for your information
IOW	in other words
NRN	no reply necessary
OTOH	on the other hand

5. Соблюдение правил капитализации и пунктуации, указав что, текст, написанный одними строчными без точек и других знаков препинания, трудно читать, а текст, написанный одними прописными буквами, вообще воспринимается при чтении как НЕПРЕРЫВНЫЙ КРИК. Прописная буква в электронных письмах используется:

– в начале первого слова в предложении;

– при написании собственных имен существительных: географические названия, события, названия организаций, личные имена.

– при указании должности упомянутого лица;

– в прилагательных, обозначающих национальность и языки;

– в календарной информации: дни недели, названия праздников;

– в названиях печатных изданий [3, с. 44].

Что касается пунктуации, то в основной части письма она такая же, как и в любом другом письменном тексте. По отношению к другим частям письма приня-

ты три различные формы пунктуации: открытая, закрытая и смешанная. В письме с закрытой пунктуацией знаки препинания ставятся после даты, каждой строки внутреннего адреса, приветствия и заключительной фразы. При открытой пунктуации эти знаки препинания опускаются. В Великобритании данное правило также относится к точкам после сокращений (Mr, Ms, eg, No 32, etc). В письме со смешанной пунктуацией ставится запятая (в американском письме двоеточие) после приветствия и после заключительной фразы [1, с. 8-11].

Необходимо отметить, что при наличии многочисленных преимуществ (простая и быстрая повседневная переписка, легкий доступ к текстовым и графическим документам и т.д.), имеется ряд недостатков в технических и нетехнических областях (недоставка сообщений, получение приложений в нечитаемой форме и т.д.) Главным из них является некоторое отсутствие конфиденциальности и защиты, что не всегда дает возможность передавать приватную информацию.

#### Список литературы

1. Ashley A. Commercial Correspondence/A. Ashley. – Oxford University Press, 2008. – 304 p.
2. Emmerson P. Email English/ P. Emmerson. – Macmillan Education, 2004. – 96 p.
3. Powell M. In Company/M. Powell. – Macmillan Education, 2002. – 141 p.
4. Swan S. Practical English Usage/ M. Swan. – Moscow: Vyssaya Scola, 1984. – 639 p.
5. Top 26 Most Important Rules of Email Etiquette. Режим доступа: <http://email.about.com/od/emailnetiquette/tr/core/netiquette.htm>.

### РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО СОТРУДНИКА ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ПОГРАНИЧНОГО КОНТРОЛЯ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

*Семиделихина О.Ю.*

аспирант, Дальневосточный государственный университет путей сообщения,  
Россия, г. Хабаровск

В статье предложена интерпретация понятия речевая культура сотрудника подразделения пограничного контроля, основанная на комплексном подходе, интегрирующем лингвистический, личностно-деятельностный и культурологический аспекты феномена речевая культура.

*Ключевые слова:* речевая культура, сознательный выбор языковых средств, личностное качество.

Проблема развития речевой культуры будущих сотрудников подразделений пограничного контроля требует изучения различных подходов к решению исследуемого вопроса и уточнения понятийного аппарата.

Анализ научной и методической литературы позволил констатировать, что вопросы о сущности, структуре, а также теории и практике развития речевой культуры находились в поле зрения многих исследователей. Этот факт мы связываем, прежде всего, с многоаспектностью феномена *речевая культура*, для определения сущности которого, исследователи опираются на знания лингвистики, этики, социологии, психологии и педагогики.

Современные словари и справочники трактуют понятие «культура речи» в нескольких значениях. Все определения можно сгруппировать по трем основным

направлениям, где первое связано со способностью конкретного человека осуществлять эффективное общение, второе представлено совокупностью признаков и свойств речи, третье – область языкознания, которая занимается проблемами нормализации речи и разрабатывает рекомендации по умелому пользованию языком.

Наибольшую значимость для нашего исследования представляют два первых направления. Мы полагаем, что способность человека осуществлять эффективное речевое взаимодействие обусловлена наличием у него определенных качеств речи. Возникает необходимость в выявлении и научном обосновании таких качеств речи, их места в иерархии значимости в контексте речевой культуры и способов повышения культурно-речевого уровня будущих пограничников.

В лингвистике наметилось несколько основных концепций, отличающихся отношением исследователей к ключевому понятию теории речевой культуры. В рамках нормативного подхода центральной категорией речевой культуры выступает правильность речи, под которой понимается соблюдение норм литературного языка, воспринимающегося его носителями в качестве образца.

Так, Д. Э Розенталь определяет речевую культуру общества как «отбор, собиранье и хранение лучших образцов речевой деятельности, образование литературной классики и следование нормам литературного языка» [14, с.18].

Л. И. Скворцов подходит к пониманию культуры речи как двухступенчатому освоению литературного языка [15]. К первой ступени освоения ученый относит правильность речи. Уровень правильности речи определяют критерии: «правильно» – «неправильно». Второй ступенью в освоении литературного языка признается культура речи «в собственном смысле». Оценками на уровне культуры речи выступают критерии: «лучше» – «хуже», «точнее», «уместнее» и т.п.

Вместе с тем, большинство исследователей сходятся во мнении, что культура речи не может быть сведена только к правильности. Так, Г. О. Винокур подходит к пониманию культуры речи двойственно: «в зависимости от того, будем ли мы иметь в виду только правильную речь или также речь, но искусную. Искусная речь предполагает умение говорить не только правильно, но в принципе и мастерски, как пишут и говорят мастера художественной речи» [3, с.10].

Речь, в которой соблюдаются нормы современного литературного языка, по С. И. Ожегову, правильная. «Но высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается еще и в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое (т.е. наиболее выразительное) и наиболее уместное (т.е. самое подходящее для данного случая и, следовательно, стилистически оправданное)» [13, с. 287-288].

Таким образом, исследователи помимо правильности речи выделяют и другие качества, необходимые для эффективного речевого взаимодействия. Наиболее полно совокупность речевых качеств представлена в работах Б. Н. Головина. Ученый определяет культуру речи, с одной стороны, как совокупность определенных коммуникативных качеств в их системе, с другой стороны, как учение о системе коммуникативных качеств. Для правильного понимания речевой культуры и описания качеств хорошей речи Б. Н. Головин прибегает к рассмотрению системных отношений языковой структуры речи к неречевым структурам. Соотношение «язык – речь» необходимо для понимания и разъяснения таких качеств речи как правильность, чистота и богатство. Соотношение «речь – мышление» позволяет осмысливать такие качества как точность и логичность. Соотношение «речь – сознание» помогает понять, что кроется за выразительностью, образностью, уместностью и

действенностью. Соотношения «речь – действительность» и «речь – мышление» позволяют осмыслить такие качества речи как точность и логичность. При рассмотрении соотношения «речь – человек» осмысливаются качества речи: доступность и действенность. Соотношение «речь – условия общения» необходимо для понимания такого качества речи как уместность [4].

В проанализированных подходах культура речи представлена преимущественно с филологической точки зрения, что является безусловно важным для выявления структурных компонентов этого понятия. Вместе с тем, определение культуры речи как «совокупности коммуникативных качеств» или «набора и организации языковых средств» не является достаточным, поскольку не отражает личность будущего военного специалиста подразделения пограничного контроля, ради которой задумывалось наше исследование.

Ученые сходятся во мнении: культура речи является показателем общей культуры человека (В. Е. Гольдин, А. Н. Ксенофонтова, О. Б. Сиротина, Е. Н. Ширяев, Г. Г. Шпет и др.). Услышав слово, мы отличаем его: как голос человека, как голос конкретного человека, как знак особого состояния человека, как признак принадлежности человека к определенному социуму, как часть определенного языка, улавливая смысл слова, различаем культурную форму слова, определяя отношение человека к произносимому им [17].

С позиций личностно-деятельностного подхода в содержании общей культуры выделяют три «глобальных плана»: 1) план культуры личности (культура отношений и культура саморегуляции); 2) план культуры деятельности (интеллектуальной и предметной) и 3) план культуры социального взаимодействия (культура поведения и культура общения). И. А. Зимняя, характеризуя общую культуру человека как единое целое, включает в нее: внутреннюю культуру, которая определяется личностными, деятельностными и интерактивными особенностями человека, воспитанными в семье и системе образования, и образованность как освоенную совокупность знаний, характеризующуюся системностью, широтой, всесторонностью и глубиной [6]. Следуя логике ученого, приходим к важному выводу о том, что культура речи – личностное качество, формируемое в среде.

Представители культурологического подхода (Е. В. Бондаревская, А. С. Запесоцкий, Е. И. Пассов, В. А. Сластенин и др.) определяют развитие речевой культуры на основе принципа культуросообразности. Такой подход обеспечивает личностно смысловое развитие обучающихся, путем приобщения их к культурным ценностям, поддерживает индивидуальность личности, превращает ее в субъект, способный к культурному саморазвитию. Образовательная организация является той культурно-образовательной средой, где происходят культурные события, осуществляется воспитание человека культуры.

Особую значимость для нашего исследования представляют научные работы, в которых исследуется речевая культура будущих военных специалистов.

Так, в работах А. Н. Котухова культура речи офицера-пограничника рассматривается как одно из ценностных оснований профессиональной деятельности [8]. В научной работе С. В. Лычагиной военно-речевая культура курсанта представлена как совокупность и система коммуникативных качеств речи [12]. В исследовании Е. В. Лушиной под речевой культурой курсантов понимается система знаний и умений необходимых для осуществления коммуникативной деятельности в социокультурной и профессиональной сферах общения, для приобретения знаний в гуманитарной области, для знакомства с классической литературой и другими ви-



дами искусства [11]. А. В. Барабанщиков и С. В. Веретин рассматривают культуру речи офицера как основной компонент профессиональной культуры, необходимый для эффективного выполнения служебных обязанностей и овладения военной специальностью [1, 2]. С. Э. Зверев приходит к выводу, что обучение военных специалистов социально значимой речи способствует формированию собственно профессиональной речи и эффективному переходу к истинным субъект-субъектным отношениям в процессе воспитания [5].

Все подходы исследователей к определению понятия речевая культура военных специалистов актуальны и значимы. Вместе с тем, логика исследования подводит нас к определению речевой культуры будущих сотрудников подразделений пограничного контроля как личностному качеству, которое формируется в культурно-речевой среде путем приобщения курсантов к культурным ценностям, поддержания индивидуальности личности, превращения ее в субъект, способный к культурному саморазвитию.

Базовым положением к пониманию речевой культуры будущих сотрудников пограничного контроля выступает современная теоретическая концепция культуры речи. В её основу Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяевым положено определение культуры речи как набора и организации языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач [16, с.18]. В данном определении четко прослеживаются структурные компоненты речевой культуры: коммуникативный, нормативный, этический.

Е. Н. Ширяев подчеркивает, что культура речи начинается там, где язык предоставляет возможность выбора и возможность разной организации языковых средств для наилучшего достижения поставленных целей общения.

Такой подход к пониманию культуры речи, по нашему мнению, перекликается с концепцией языковой личности Ю. Н. Караулова и педагогической теорией речевой деятельности, разработанной А. Н. Ксенофонтовой.

Становление языковой личности начинается на тезаурусном уровне, при наличии возможности индивидуального выбора, проявлении словотворчества, применения элементов рефлексии, оценки, способов аргументации, отражающих цели языковой личности, ее активную позицию [7, с. 53].

Под речевой культурой А. Н. Ксенофонтова понимает базовое личностное образование, способствующее процессу личностного развития. «Речевая культура вырабатывает навыки регулирования отбора и употребления языковых средств в процессе речевого общения, а также способствует формированию сознательного отношения к их использованию в речевой практике» [8].

Проявление сознательности в выборе языковых средств и их мотивированное употребление согласуется с нашим подходом к определению речевой культуры будущих сотрудников подразделений пограничного контроля. Ценностное отношение к выбору языковых средств, отражающее личностные качества будущего военного специалиста пограничного контроля, выступает сущностной составляющей речевой культуры.

Под ценностным отношением, вслед за Н. И. Кривых, мы понимаем «особое отношение, при котором связь субъектного «я» и объекта действительности понимается и оценивается на личностно значимом уровне, когда происходит внутреннее принятие объекта как ценности, когда ощущение постоянной потребности в нем является показателем постоянного сформированного устойчивого убеждения» [10].

Итак, опираясь на современную концепцию культуры речи Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева, концепцию языковой личности Ю. Н. Караулова, личностно ориентированный и культурологический подходы к пониманию феномена речевой культуры, мы определяем *речевую культуру будущих сотрудников подразделений пограничного контроля как личностное качество, проявляющееся в ценностном отношении к выбору и организации языковых средств необходимых для эффективного решения поставленных коммуникативных задач.*

### Список литературы

1. Барабанщиков А. В., Муцынов С.С. Педагогическая культура офицера: научные поиски, войсковой опыт, практические рекомендации, взгляд в будущее. – М.: Воениздат, 1985. – 159 с.
2. Веретин С.В. Формирование профессиональной культуры курсантов высших военно-учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. –Ульяновск, 2010. – 195 с.
3. Винокур Г.О. Из бесед о культуре речи // Русская речь. – 1967. – № 3. – С. 10-14.
4. Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учебник для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1988. – 321 с.
5. Зверев С. Э. Военная риторика в системе воспитания военнослужащих // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – № 9 (17). – 2012. – URL: <http://www.sisp.nkras.ru>.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
8. Котухов А. Н. Ценностные основания образовательной деятельности в образовательных учреждениях ФСБ России пограничного профиля: социально-философский анализ: дис. канд. филос. наук: 09.00.11. – Пограничная Академия ФСБ России. М., 2013. – 168 с.
9. Ксенофонтова А. Н. Педагогическая теория речевой деятельности: монография. – М.: Изд.: ФЛИНТА, 2014. – 209 с.
10. Кривых Н. И. Формирование ценностного отношения к иностранному языку у студентов неязыковых специальностей педагогических вузов: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Астрахань, 2005. – с. 180
11. Лушина Е. В. Формирование речевой культуры курсантов военно-технического вуза: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2006. – 280 с.
12. Лычагина С.В. Формирование военно-речевой культуры курсантов вузов ВВ МВД России на интегрированной основе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Санкт-Петербург, 2006. – 188 с.
13. Ожегов С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. – М., 1974. – с. 352.
14. Розенталь Д.Э. Культура речи. – М.: Издательство МГУ, 1964. – 140 с.
15. Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи / отв. ред. Ф.П. Филин. – М.: Наука, 1980. – 352 с.
16. Ширяев Е. Н. Современная теоретическая концепция культуры речи // Культура русской речи. Учебник для вузов; под ред. проф. Л. К. Грудина и проф. Е. Н. Ширяева. – М.: Издательская группа НОРМА – ИНФА. – М., 1998. – 560 с.
17. Шпет Г. Г. Эстетические фрагменты. – М., 1922. – URL: <http://fanread.ru/book/3340799/?page=8>

## ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КОНТРОЛЬНО- ЭКЗАМЕНАЦИОННЫМ СТРАТЕГИЯМ

*Терехова С.А.*

доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, канд. пед. наук,  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет,  
Россия, г. Волгоград

Качественные изменения в содержании современного иноязычного образования диктуют свои требования к разработке новых эффективных подходов и методик обучения. Данная статья актуализирует возможности обучения старшеклассников контрольно-экзаменационным стратегиям овладения иноязычной речевой деятельностью.

*Ключевые слова:* контрольно-экзаменационные стратегии, универсальные учебные действия, ФГОС второго поколения.

Контрольно-экзаменационные стратегии овладения иноязычной речевой деятельностью, являясь частью учебных стратегий, имеют такое же значение в учебно-воспитательном процессе, как общеучебные навыки и умения, ибо обладают широким спектром возможностей развития нестандартно мыслящей, креативной, мотивированной к самообразованию стратегической личности.

В стремительно меняющемся мире выкристаллизовываются новые тенденции, сменяются акценты. В области образования меняется социальный заказ. К образовательным результатам учащихся предъявляются новые требования.

Претерпевшие существенные изменения цели иноязычного образования определены в Федеральных государственных стандартах нового поколения. Приоритетное значение получили универсальные учебные действия (далее УУД) (регулятивные, коммуникативные, познавательные, личностные), овладение которыми способствует всестороннему развитию личности учащихся [1, с. 47; 2, с. 23-27].

Новые требования предполагают развитие и воспитание школьников таким образом, чтобы они обладали разнонаправленными знаниями, были способны к логическому, гибкому, креативному мышлению, готовы самостоятельно осваивать новые знания, определять для себя цели, творчески подходить к поиску и принятию решений.

В связи с этим особое значение приобретают учебные стратегии, важным компонентом которых являются контрольно-экзаменационные (далее КЭС).

КЭС овладения иноязычной речевой деятельностью представляют собой совокупность знаний, когнитивных операций и коммуникативных умений, осознанно применяемых учащимися и позволяющих им выстраивать свою линию речевого и неречевого поведения, соотносимую с реализацией коммуникативных задач в условиях выполнения контрольных и экзаменационных работ по иностранному языку.

Следуя логике изложения материала, перейдём к представлению собственной классификации контрольно-экзаменационных стратегий в иноязычной речевой деятельности.

Полагая, что при выполнении контрольных или экзаменационных работ учащимся необходимо применять как общеучебные, так и узкопредметные стратегии, мы посчитали целесообразным выделить две большие группы контрольно-

экзаменационных стратегий в иноязычной речевой деятельности, а именно: *универсальные*, присущие любому учебному предмету, и *специальные*, соответствующие специфике предмета «Иностранный язык».

Каждая группа стратегий представлена репертуаром умений и знаний. Так, в состав универсальных стратегий входят следующие знания и умения:

1. Осознавать цели и объекты уровневого контроля, критерии оценок.
2. Знать типичные виды контрольных заданий, а также ориентироваться в заданиях стандартизированного тестирования.
3. Знать «язык инструкций», точно понимать инструкции по разным объектам контроля.
4. Использовать стратегии персонализации инструкций, преломлять их «на себя».
5. Точно понимать опции (вариации) выбора.
6. Осуществлять мониторинг времени выполнения контрольных/экзаменационных заданий.
7. Выполнять проверочное чтение работы, отслеживать типичные, наиболее характерные ошибки.

В свою очередь, специальные стратегии состоят из следующей номенклатуры знаний и умений:

1. Прогнозировать и преодолевать уровень сложности и трудности контрольных/экзаменационных заданий.
2. Дифференцировать на известное/неизвестное иноязычную информацию и сличать её с единицами, хранящимися в памяти.
3. Владеть техникой выполнения заданий на множественный выбор и установление соответствий (*multiple-choice, multiple matching*).
4. Владеть техникой выполнения заданий на заполнение пропусков (*gap-filling*).
5. Понимать основное и полное содержание текста.
6. Последовательно оформлять речевой замысел в виде устного или письменного текста.

Особая роль и значимость указанного вида стратегий обусловлена новой формой проверки знаний, навыков и умений. Речь идёт о едином государственном экзамене (далее ЕГЭ). Несмотря на то, что данный формат успешно прошел апробацию и прочно вошел в нашу жизнь, будет совершенно справедливо отметить трудности, которые все еще испытывают как учителя, так и школьники в процессе подготовки к экзаменам в формате ЕГЭ.

Первая трудность относится к недостаточному уровню коммуникативной компетенции учащихся. Приходится констатировать, что самый верный способ справиться с этой проблемой – планомерно трудиться на протяжении всего обучения в школе, а не надеяться охватить весь необходимый для сдачи экзаменов материал за 1-2 года.

Вторая трудность касается организации экзамена. Само слово «экзамен» вызывает у многих чувство тревоги, а у некоторых даже страх и сомнения в собственных силах. Позволим себе оговорку: экзамены сдавали и раньше, чувство тревоги тоже присутствовало, но негативных эмоций и серьёзных обсуждений данной процедуры не возникало. Это обусловлено, прежде всего, тем, что выпускные экзамены в школе, которые учащиеся сдавали несколько лет назад, воспринимались как репетиция перед вступительными экзаменами в высшие учебные заведения. У выпускников было время, пусть и небольшое, но достаточное для осмысления своих

ошибок, допущенных на выпускных экзаменах, своего поведения, тактик и стратегий выполнения заданий. Одним словом, психологическое напряжение было меньше. В настоящее время от результатов выпускных экзаменов в школе зависит поступление во многие вузы. Кроме того, ЕГЭ отличается особой структурой, временными регламентами. Это накладывает свой отпечаток на общее эмоциональное состояние учащихся. Данную трудность можно преодолеть, благодаря оказанию старшеклассникам психолого-педагогического сопровождения на этапе подготовки к выпускным экзаменам. Следует отметить, что психолого-педагогическому сопровождению в рамках обучения старшеклассников КЭС овладения иноязычной речевой деятельностью отведено особое место в нашем пособии и далее будет детально рассмотрено.

Следующая трудность относится к особенностям ЕГЭ. Часто приходится слышать от родителей критические замечания в адрес учителей и репетиторов, которые, по их мнению, занимаются не обучением, а «натаскиванием» на формат. Мы считаем целесообразным вступить в полемику со сторонниками такого мнения, а представим свою точку зрения по данному вопросу. Как и любой стандартизированный тест, ЕГЭ проверяет знания и уровень сформированности коммуникативной компетенции в жестких рамках определенных форматов. Соответственно, качество этих знаний оказывает непосредственное влияние на результат.

Особого внимания заслуживает трудность стратегического характера. Все 11 лет обучения в школе учащиеся непременно работают с устными и письменными текстами, выполняют тестовые задания открытого и закрытого типа по разным предметам. Однако далеко не все в достаточной степени владеют учебными стратегиями, среди которых особое место занимают контрольно-экзаменационные стратегии. Так, приходится констатировать, что многие старшеклассники испытывают трудности в мониторинге времени, рациональном распределении сил на выполнение заданий с учётом своих индивидуальных особенностей, учебного стиля, уровня знаний по предмету. Достаточно большое количество учащихся не владеют такими стратегиями, как: прогнозирование и преодоление трудностей контрольной/экзаменационной работ; дифференцирование на известное/неизвестное информации и сличение ее с единицами, хранящимися в памяти, последовательное оформление речевого замысла в виде устного/письменного текста. Это лишь некоторые стратегии, качественное владение которыми открывает перед учащимися больше возможностей эффективно и успешно сдать экзамены и приблизиться к своей цели в профессиональном становлении.

Подводя итог своим размышлениям относительно современных требований в области образования, подчеркнем большой потенциал каждого учебного предмета оказывать развивающее положительное влияние на личность ученика.

Так, обучая старшеклассников КЭС овладения иноязычной речевой деятельностью, мы не занимаемся «натаскиванием» на формат. Учащиеся получают исчерпывающую информацию о структуре экзамена, организационных особенностях его проведения. У них будет возможность адекватно оценить свои силы, проверить соответствие своего уровня владения иностранным языком требованиям экзамена и при необходимости восполнить пробелы в знаниях. Более того, старшеклассники познакомятся с широким спектром контрольных и экзаменационных стратегий и научатся эффективным приемам их использования в ситуации строго ограниченного времени.

Следует особо подчеркнуть возможность экстраполирования полученного опыта при изучении КЭС овладения иноязычной речевой деятельностью на другие предметные области, что обусловлено особенностями и широким потенциалом

предмета «Иностранный язык». Положительный опыт поиска эффективных способов решения поставленных задач, прогнозирования результатов своей учебно-коммуникативной деятельности носит метапредметный характер и самым лучшим образом скажется на эффективности выполнения самых разных заданий. Алгоритм действий, заложенный в методику обучения КЭС овладения иноязычной речевой деятельностью, включает коммуникативные, гностические, проектировочные, конструктивные умения, что способствует планомерному развитию универсальных учебных действий (коммуникативных, познавательных, регулятивных и личностных).

Актуальность обучения старшеклассников КЭС овладения иноязычной речевой деятельностью продиктована требованиями Федерального государственного стандарта второго поколения, социальным заказом общества, который говорит о необходимости воспитания всесторонне развитой, творческой личности, готовой и способной принимать ответственные решения.

#### **Список литературы**

1. Иванов Д.А. Новые ФГОС: авторский взгляд на привычные педагогические понятия. – М.: Издательство УЦ «Перспектива», 2013. – 80 с.
2. Беглова Т.В., Битянова М.Р., Меркулова Т.В. Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования: научно-методическое пособие / науч. ред. М.Р. Битянова. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2017. – 304 с.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РАМКАХ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ**

*Фалькова Т.А.*

заместитель заведующего по воспитательной и методической работе,  
Детский сад № 122 «Красное солнышко», Россия, г. Тольятти

В статье рассматриваются подходы к построению предметно-развивающей среды на основе методов ТРИЗ-РТВ в рамках тьюторского сопровождения.

*Ключевые слова:* морфологическая таблица, системный оператор, структурный подход, контексты тьюторских практик.

Предметно-развивающая среда и социокультурное окружение – мощный фактор, обогащающий детское развитие.

Для того чтобы предметно-развивающая среда создавала условия для полноценного развития ведущих видов деятельности, она должна быть для ребенка неисчерпаемой, информативной, удовлетворяя его потребность в новизне, преобразовании и самоутверждении.

Принципиальным отличием в построении развивающей среды в детском саду №122 «Красное солнышко» является акцент на технологии ТРИЗ и РТВ (теория решения изобретательских задач и развитие творческого воображения). Это особенно актуально в работе с одаренными детьми.

Основная группа методов ТРИЗ и РТВ построена на применении символов в различных формах. Морфологические таблицы, системный оператор, схемы на основе структурного, функционального, генетического подхода, вепольный анализ, этажный эвритм и другие – построены с использованием моделей, схем, этало-

нов, символов и способствуют развитию абстрактного мышления старших дошкольников.

Принципы построения развивающей среды на основе технологии ТРИЗ и РТВ особенно актуальны в свете новых ФГОС. Это принципы: комплексного подхода; системности; развития от общего к частному; интегрированности; вариативности (полифункциональности).

Руководствуясь основными принципами создания предметной среды в нашем образовательном учреждении, мы выделяем еще один немаловажный принцип: избыточности предметно-развивающей среды. Это важно с точки зрения тьюторского сопровождения стихийного познавательного интереса ребенка. Наиболее ценен при этом самостоятельный выбор ребенком направления деятельности и материалов, необходимых для ее осуществления.

Позиция тьютора по отношению к предметно-развивающей среде:

- Создавать условия в предметно-развивающей среде для побуждения проявления познавательного интереса детей в соответствии с их возрастными особенностями.

- Выступать посредником между предметной средой и интересом ребёнка.

В детском саду №122 тьюторское сопровождение рассматривается как способ индивидуализации процесса развития одаренного ребенка с учетом трех контекстов: информационного (помощь подопечному в построении обучения с использованием навыков работы в информационной среде), социального (формирование умения жить в мире разных культур через воссоздание институтов гражданского общества), антропологического (углубление интереса подопечного за счет образовательных исследований или проектов).

Три контекста тьюторских практик распространяются и на подходы к организации предметно-развивающей среды д/с №122.

В соответствии с информационным контекстом в развивающей зоне представлены дидактические игры, разработанные воспитателями на основе технологии ТРИЗ-РТВ.

Поскольку одаренные дети обладают развитым проблемным мышлением и транслируют нестандартный подход к различным ситуациям, то и пособия, адресованные им, способствуют формированию основ диалектического мышления, умения логически мыслить и выстраивать свои доказательства, аргументировано спорить. Педагогами разработаны такие игры, как «Паучок», «Хорошо – плохо». В процессе этих игр дети учатся разрешать противоречия, работать с проблемными ситуациями.

Для стимулирования познавательного интереса одаренных детей воспитатели разработали «Картотеки задач» на разрешение противоречий, оформили «Копилки» проблемных ситуаций.

С точки зрения социального контекста, для одаренных детей педагогами подобраны и разработаны дидактические игры на основе эмпатии и символической аналогии. В соответствии с психологической характеристикой одаренности, детям данной подгруппы сложно встать на позицию другого человека, понять тех, кто мыслит иначе. Специальные игры в социально-эмоциональных уголках помогают развить у одаренных детей способность радоваться успехам товарищей, объективно оценивать действия свои и других ребят, понимать состояние других детей, а значит чувствовать себя частью социума.

Антропологический контекст. Это постоянно сменяемый материал культурологической направленности (например, по истории) с учетом регионального компонента; это игры и знаково-символический материал правового содержания. Это игры и пособия, направленные на формирование мотивации здорового образа жизни.

Для постоянного стимулирования познавательного интереса одаренных детей педагоги практикуют «сундучок домашних заданий», в котором предлагаются проблемные ситуации правового и оздоровительного характера; задания по подбору различного материала; альбомы для зарисовки правил, сбора информации об исторических личностях, известных рекордсменах.

Немаловажным образовательным фактором становления личности является коллекционирование. Поэтому педагоги поощряют и стимулируют увлечение воспитанников, провоцирующее мощный толчок интереса к изучению собираемых материалов и всего, что с ним связано.

Задача педагога-тьютора – раскрыть ребенку важность, интересность, полезность коллекционирования как деятельности, оценить эту важную его склонность, способность к скрупулезной работе. Кроме того, необходимо продумать и предложить ребенку разработать программу изучения разновидностей и способов коллекционирования. Также необходимо помочь определиться с выбором тематики будущей коллекции, продумать аудиторию, для которой ребенок мог бы свою коллекцию показать, научить сверстников приемам оценки данной коллекции, продумать PR-акцию для взрослых и большого детского сообщества и т.д.

Тьюторская поддержка строится на расширении знаний ребенка по избранной теме, на создании какого-то творческого продукта, способах его презентации. Наиболее подходящей для этого является проектная деятельность.

Участниками проекта становятся и взрослые и дети. Развивающая среда наполняется новым содержанием: появляются информационные листы и газеты по теме «Наши проекты»; продукты деятельности детей и взрослых экспонируются в настенных модулях; центрах детского творчества и на специально организованных выставках; появляется множество коллекций, новых знаков – символов; в детских портфолио оформляются новые странички.

В течение учебного года в каждой группе детского сада организуется проектная деятельность, побудительным мотивом к которой чаще всего становится интерес детей-тьюторантов. Проекты проводятся, как в познавательно-речевом направлении, так и в художественно-эстетическом. С помощью бесед и наблюдений воспитатели выявляют направление интересов одаренных детей и стараются создать «избыточность» развивающей среды в данной области.

Иллюстрации и фотографии, игрушки и дидактические игры, детская литература и энциклопедия – все это, с одной стороны, помогает детализировать интерес ребенка, а с другой становится началом проекта.

В рамках проектной деятельности разрабатываются индивидуальные маршруты развития одаренных детей. Практический план подбора необходимых материалов для реализации индивидуального маршрута развития фиксируется в рабочей тетради тьютора. Кульминацией совместной деятельности становится презентация творческого продукта, созданного ребенком.

Наши наблюдения показали: получение нового знания не гасит познавательную потребность, а наоборот усиливает ее.



Познавательная потребность в развитой форме становится ненасыщаемой. А поддерживать познавательный интерес помогает «избыточная среда».

#### **Список литературы**

1. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного возраста Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1986. С. 115.
2. Веракса Н.Е. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 2002. – №2. – С. 24.
3. Железнова С.В. Гендерное воспитание дошкольников в условиях детского сада. – Тольятти, 2008. С. 52-57.
4. Железнова С.В. Рабочая тетрадь тьютора. – Тольятти, 2012. С. 17-28.
5. Ковалева Т.М. Тьюторская практика в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ: Альманах. – Томск, 2009. С. 29.

### **О НЕКОТОРОЙ ВЗАИМОСВЯЗИ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИМОРФИЗМА ГОЛОВНОГО МОЗГА НА МОТИВАЦИЮ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА**

***Черненко В.В.***

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н., доцент,  
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,  
Россия, г. Владивосток

***Богатырев В.Г.***

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н.,  
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,  
Россия, г. Владивосток

В статье представлены результаты исследований, показывающие связь и влияние типологии функциональной асимметрии мозга и мотивации достижения успеха. Рассматриваются особенности построения типологии функциональной асимметрии мозга П. Торренса на основе понимания целостности психического явления на основе субаддивности. Приведены данные, подтверждающие наличие связи между степенью выраженности комплементарной и реципрокной деятельностью головного мозга и степенью выраженности мотивации достижений.

*Ключевые слова:* функциональная асимметрия мозга, функциональный диморфизм головного мозга, мотивация достижения успеха, типология П. Торренса, критерий независимости Спирмэна, опросник МУН А.А. Реана, типы функционирования мозга, левополушарность, правополушарность, равнополушарность, критерий Манна-Уитни, комплементарный тип, реципрокный тип.

В последние годы в психологии все больший интерес вызывают вопросы, связанные с изучением психологических характеристик человека, влияющих на его успешность, и способы повышения эффективности деятельности. Такой интерес вызван знакомством педагогов и психологов с идеей о функциональной асимметрии мозга (ФАМ), с концепцией специализации полушарий мозга человека относительно психических процессов восприятия и переработки информации, и связанными с ними индивидуальными стилями познавательной деятельности [9].

Многие исследователи в качестве влияющего фактора рассматривают мотивацию достижения успеха. Мотивация достижения имеет большое значение при изучении успешности человека в таких сферах жизни, где преобладают ситуации, связанные с деятельностью, ориентированной на определенный результат, который может быть оценен в соответствии с предметными, индивидуальными или социальными нормами. Имеют место разные теории, объясняющие показатели мотивации достижения и ее предикторы – когнитивные и эмоциональные [3], но в существующих теориях не рассматривается мотивация достижения с точки зрения ее психофизиологической обусловленности.

В работе [6] автор рассматривает связь функционального диморфизма и мотивации достижения успеха и утверждает, что для формирования мотивации к обучению на занятиях необходимо акцентировать обучающихся на потребностях, побуждающих к обучению (см. табл. 1).

Таблица 1

**Потребности, определяющие мотивацию к обучению у различных типов ФАМ**

Типы ФАМ	
Правополушарные обучаемые	Левополушарные обучаемые
Завоевание авторитета	Стремление к самостоятельности
Престижность положения в коллективе	Глубина знаний
Установление новых контактов	Высокая потребность в умственной деятельности
Социальная значимость в коллективе	Потребность в образовании

В работе [4] предложен тест С. Райсса определяющий 16 базовых потребностей личности, которые определены следующим образом:

1. Авторитет (или власть) – потребность влиять на других.
2. Независимость – потребность полагаться только на себя.
3. Любопытство – потребность получать новые знания.
4. Одобрение окружающих – потребность быть принятым другими.
5. Порядок – потребность организовать пространство вокруг себя.
6. Создание запасов – потребность делать накопления
7. Честь – потребность быть верным своей семье и предкам.
8. Идеализм – потребность в социальной справедливости.
9. Социальный контакт – потребность в компании.
10. Семья – потребность растить собственных детей.
11. Статус – потребность иметь высокое общественное положение.
12. Сведение счетов – потребность быть победителем, мстить за обиды.
13. Любовь – потребность быть красивым и заниматься сексом.
14. Еда – потребность в пище.
15. Физическая активность – потребность в физической нагрузке.
16. Покой – потребность в эмоциональном спокойствии.

В нашем исследовании мы попросили респондентов, имеющих различные типы ФАМ, проранжировать по степени убывающей значимости для них указанные потребности. Предположив, что если существует зависимость между типами ФАМ, то должна существовать зависимость между степенью выраженности функций ФАМ (левополушарность и правополушарность) и степенью выраженности значимости потребностей по С. Райссу, что определяет наличие связи функционального диморфизма головного мозга и мотивации достижения успеха.

Для решения данной задачи мы воспользовались тестом американского психолога П. Торренса [8], который выделил четыре типа функционирования мозга – левополушарное («Л»), правополушарное («П») и смешанное, интегрированное («Р»). Смешанное отличается тем, что «включает» то или иное полушарие случайным образом, интегрированное (равнополушарное) – оба полушария партнерствуют без доминирования. В своих исследованиях [11, 12], мы уже отмечали, что подход, основанный на типологии ФАМ П. Торренса, не является достаточно корректным и можно допустить, что свойства «Л», «П» и «Р» обладают интенсивностью, определяемое количеством ответов, выбираемых респондентами. Нами проверялась гипотеза ( $H_0$ ) об отсутствии корреляции между числом выбранных утверждений в классах «Л», «П», «Р» и уровнями структурных составляющих интеллекта (ССИ). Так как все вышеуказанные характеристики измерены в шкале порядка, мы воспользовались критерием независимости Спирмэна [2]. Результаты проверки  $H_0$  представлены в табл. 2. Знак « $\rightarrow$ » в показателе уровня отвержения  $H_0$  (см. табл. 2), означает наличие отрицательной корреляции, отсутствие знака « $\rightarrow$ » означает наличие положительной корреляции. При заключении о наличии или отсутствии корреляции, будем руководствоваться мнением авторов работы [7], которые рекомендуют делать вывод об отвержении  $H_0$  в пользу ее альтернативы в случае, если односторонний критерий  $\alpha \leq 0,02$ .

Таблица 2

**Результаты проверки гипотезы об отсутствии зависимости между функциями типологии ФАМ и структурными составляющими интеллекта (тест КР-3-85)**

Функции ФДГМ	Структурные составляющие интеллекта									
	M <sub>1</sub>	M <sub>2</sub>	M <sub>3</sub>	M <sub>4</sub>	M <sub>5</sub>	M <sub>6</sub>	M <sub>7</sub>	M <sub>8</sub>	M <sub>9</sub>	M <sub>10</sub>
	Уровни отвержения $H_0$ , $\alpha$ (односторонний критерий)									
«Л»	-0,003	-0,004	-0,007	-0,063	0,5	-0,07	-0,2	-0,0	-0,0	-0,001
«П»	-0,03	-0,005	-0,09	-0,005	-0,0	-0,2	-0,1	-0,003	-0,01	-0,15
«Р»	0,0	0,0	0,0	0,0	0,005	0,02	0,02	0,0	0,0	0,002

На основании результатов, представленных в табл. 2, можно сделать вывод, что свойства функций «Л», «П», «Р» обладают интенсивностью, так как:

- существует отрицательная корреляция между степенью выраженности свойств функции «Л» с уровнями ССИ, определяемых с помощью субтестов M<sub>1</sub>, M<sub>2</sub>, M<sub>3</sub>, M<sub>8</sub>, M<sub>9</sub>, M<sub>10</sub> теста КР-3-85;
- существует отрицательная корреляция между степенью выраженности свойства функции «П» с уровнями ССИ, определяемых с помощью субтестов M<sub>2</sub>, M<sub>4</sub>, M<sub>5</sub>, M<sub>8</sub>, M<sub>9</sub>;
- существует положительная корреляция между степенью выраженности свойства функции «Р» с уровнями ССИ.

Для проверки гипотезы о независимости между показателями выраженности мотивации достижений и показателями степени выраженности функционального диморфизма головного мозга (ФДГМ), выбранных с учетом потребности по С. Райссу, воспользуемся критерием независимости Спирмэна [2]. Результаты проверки для выборки в 215 респондентов представлены в табл. 3.

**Результаты проверки гипотезы о независимости между показателями выраженности мотивации достижений и показателями степени выраженности ФДГМ**

Коррелируемые показатели	Значение коэффициента корреляции Спирмэна, R	Уровень значимости отвержения гипотезы о независимости, $\alpha$ (односторонний критерий)
«Л» / Авторитет	0,08	0,12
«П» / Авторитет	- 0,06	0,18
«Л» / Независимость	0,05	0,24
«П» / Независимость	- 0,044	0,25
«Л» / Любопытство	0,01	0,43
«П» / Любопытство	0,008	0,45
«Л» / Одобрение окружающих	- 0,067	0,16
«П» / Одобрение окружающих	0,021	0,038
«Л» / Социальный контакт	0,076	0,13
«П» / Социальный контакт	0,06	0,19
«Л» / Статус	0,08	0,11
«П» / Статус	- 0,008	0,45
«Л» / Покой	- 0,055	0,2
«П» / Покой	0,006	0,46

**Примечание:** знак «-» свидетельствует о наличии отрицательной корреляции.

Анализ результатов (см. табл. 3) позволяет сделать вывод о независимости между степенью выраженности функций типологии ФАМ и степенью выраженность мотиваций по С. Райссу. Следовательно, утверждение автора работы [6] о необходимости на занятиях акцентировать обучающихся на потребностях, побуждающих к обучению вызывают сомнения в их правильности.

В своих работах [11, 12], мы подробно рассматривали особенности построения типологии ФАМ П. Торренса на основе понимания целостности психического явления с позиции принципа супераддитивности («целое больше своих частей») и обоснованно предложили рассматривать построение типологии ФДГМ на основе принципа субаддитивности («целое меньше своих частей»), что по нашему мнению, определяет большее количества типов. С целью некоторого упрощения модели типологии ФАМ, основанной на предложенном принципе субаддитивности, мы разложили степень возможной выраженности функций «Л», «П», «Р» на 5 групп: от бесспорно ниже среднего до бесспорно выше среднего. Следовательно, обозначение для типов типологии ФАМ может выглядеть так: НС/С/НС, что означает: степень выраженности функции «Л» – ниже среднего (НС), степень выраженности функции «П» – средняя (С), степень выраженности функции «Р» – ниже среднего (НС) [11, 12].

При исследовании структуры мотивации достижения нами был использован опросник МУН А.А. Реана [1]. По нашему мнению, объяснить природу мотивации достижений можно с точки зрения степени соотношения комплементарного и реципрокного взаимодействия полушарий головного мозга. Исходя из данной гипотезы, можно предположить о наличии связи между степенью выраженности показателей ФДГМ и степенью выраженностью показателей мотивации достижений. Для проверки гипотезы  $H_0$ , что такой зависимости нет, воспользуемся критерием независимости Спирмэна [2]. Результаты проверки представлены в табл. 4.

**Результаты проверки гипотезы о независимости между показателями выраженности мотивации достижений и показателями степени выраженности ТФАМСУБ**

Коррелируемые показатели	Объем выборки	Значение коэффициента корреляции Спирмэна, R	Уровень значимости отвержения гипотезы о независимости, $\alpha$ (односторонний критерий)
«Л» / Мотивация достижений	929	0,043	0,09
«П» / Мотивация достижений		- 0,283	0,0
«Р» / Мотивация достижений		0,197	0,0

**Примечание:** знак «-» свидетельствует о наличии отрицательной корреляции.

Полученные результаты (см. табл.4), позволяют сделать вывод об отсутствии связи между показателем типологии ФАМ – «левополушарность» и выраженностью показателя мотивации достижения успеха, так как уровень значимости отвержения гипотезы  $H_0 \alpha > 0,02$ , что свидетельствует об отсутствии связи между данными показателями [7]. Однако, показатель степени выраженности типологии ФАМ – «правополушарность» отрицательно коррелирует с показателями выраженности мотивации на уровне значимости  $\alpha < 0,02$ , что свидетельствует о наличии связи между показателями [7]. Видно, что существует наличие значимой ( $\alpha < 0,02$ ) положительной связи между показателем степени выраженности типологии ФАМ – «равнополушарности» и показателем выраженности мотивации достижений.

Полученные данные подтверждают нашу гипотезу о наличии связи между степенью выраженности комплементарной и реципрокной деятельностью головного мозга и степенью выраженности мотивации достижений. Необходимо заметить, что данная связь является каузальной, так как мотивация достижений является конструктом, объясняющим побуждение к деятельности, то есть является следствием деятельности головного мозга, и степень её выраженности определяется структурой типологии ФАМ. Следовательно, структура мотивации достижений обусловлена типологией ФАМ.

Необходимо заметить, что корреляция показывает направленность и силу связи между показателями типологии ФАМ и мотивацией достижений. Но в личности соотношение между выраженностью комплементарной и реципрокной деятельности головного мозга может быть различным, что, и отражено в нашей субаддитивной модели типологии ФАМ. Следовательно, соотношение выраженности мотивации достижений у различных типологий ФАМ, будет трудно описать простой регрессионной моделью. Поэтому соотношение выраженности мотивации достижений у различных типологий ФАМ получим путем проверки её на однородность по центрам распределения с помощью критерия Манна-Уитни [2]. Заметим, что гипотезой  $H_0$  является положение об однородности выборок. Результаты проверки  $H_0$  представлены в табл. 5.

**Проверка гипотезы об однородности уровней мотивации достижения успеха  
у различных типов ФАМ**

Сравниваемые типы типологии ФДГМ	Объемы сравниваемых выборок	Значения критерия Манна-Уитни, $U$	Значения верхних критических точек, $Z$	Уровень отвержения $H_0$ , $\alpha$ (односторонний критерий)
НСНСНС / НСНССР	233 / 176	17524,5	-2,54	0,005
НСНСНС / НССРНС	233 / 50	4046,5	3,41	0,0003
НСНСНС / БНСРНС	233 / 41	4016,0	1,64	0,05
НСНСНС / БННССР	233 / 184	19557,0	-1,55	0,06
НСНСНС / БНБНВС	233 / 42	3719,5	-2,5	0,006
НСНСНС / СРНСНС	233 / 28	2939,0	-0,86	0,19
НСНСНС / НСБНСР	233 / 81	6029,5	-4,88	0,0
СРНСНС / БНСРНС	28 / 41	434,5	1,72	0,042
СРНСНС / БНБНВС	28 / 42	513,5	-0,91	0,18
СРНСНС / НСНССР	28 / 176	2332,0	0,65	0,32
СРНСНС / НСБНСР	28 / 81	797,5	-2,38	0,008
СРНСНС / НССРНС	28 / 50	441,0	2,71	0,003
СРНСНС / БННССР	28 / 184	2553,5	0,075	0,47
БНСРНС / НССРНС	41 / 50	877,5	1,18	0,11
БНСРНС / НСНССР	41 / 176	2545,5	-2,96	0,0015
БНСРНС / НСБНСР	41 / 81	856,0	-4,41	0,0
БНСРНС / БННССР	41 / 184	2876,5	-2,4	0,008
БНСРНС / БНБНВС	41 / 42	526,5	-3,08	0,001
НССРНС / НСНССР	50 / 176	2510,0	-4,67	0,0
НССРНС / НСБНСР	50 / 81	828,5	-5,73	0,0
НССРНС / БНБНВС	50 / 42	500,0	-4,34	0,0
НССРНС / БННССР	50 / 184	2873,0	-4,1	0,0
НСНССР / БННССР	176 / 184	15216,0	0,999	0,16
НСНССР / БНБНВС	176 / 42	3422,0	-0,75	0,22
НСНССР / НСБНСР	176 / 181	5482,0	-3,01	0,001
БННССР / НСБНСР	184 / 81	5268,0	-3,845	0,0
БННССР / БНБНВС	184 / 42	3291,0	-1,52	0,065
НСБНСР / БНБНВС	581 / 42	1373,5	1,785	0,37

**Примечание:** знак «—» означает отвержение  $H_0$  в пользу типологии ФАМ стоящего после косой черты.

Проведем анализ результатов (см. табл. 5):

1. Реципрокные типы ФАМ (при доминировании правого полушария) НССРНС, БНСРНС уступают по степени выраженности мотивации достижений на уровне значимости  $\alpha < 0,02$  всем комплементарным типам – НСНССР, НСБНСР, БНБНВС, БННССР.

2. Реципрокный тип ФАМ (при доминировании левого полушария) СРНСНС уступает по степени выраженности мотивации достижений на уровне значимости  $\alpha < 0,02$  комплементарному типу – НСБНСР, но однороден с комплементарными типами – НСНССР, БНБНВС, БННССР, однако превосходит реципрокный тип НССРНС и однороден с реципрокным типом БНСРНС.

3. Реципрокный тип ФАМ (без доминирования) НСНСНС уступает ком-

плементарным типам: НСНССР, БНБНВС, НСБНСР, но однороден с типом БННССР. Данный тип однороден с реципрокными типами СРНСНС БНСРНС, но превосходит НССРНС.

Полученные результаты позволяют сделать более обобщенные, выводы:

1. Комплементарные типы обладают более выраженной мотивацией достижений по сравнению с реципрокными (доминирование правого полушария) или не уступают им (доминирование левого полушария, без доминирования).

2. Реципрокные типы (доминирование правого полушария) уступают в степени выраженности мотивации практически всем другим типам.

3. В случае реципрокного типа (доминирование левого полушария и без доминирования) однозначного вывода сделать не удалось.

Вследствие определенных особенностей выборки респондентов и ее некоторой ограниченности (гендерный аспект, возрастные границы, социальный статус) распространять выводы на более широкие группы не представляется возможным. Не исключено, что по этой причине некоторые типы либо были представлены в малом количестве, либо отсутствовали вовсе. К тому же особенностью полученных данных во время эмпирического исследования является тот факт, что из всей выборки левополушарное доминирование было представлено лишь малочисленными случаями.

Прагматический результат нашего исследования можно продемонстрировать следующим примером. Предположим, что степень связи между мотивацией достижения успеха и успешностью обучения по ряду учебных дисциплин зависит от типологии ФАМ. Для проверки данной гипотезы воспользуемся критерием независимости Спирмэна [2]. Результаты представлены в табл. 6.

Таблица 6

**Результаты проверки гипотезы о независимости между успешностью обучения по ряду учебных дисциплин и уровнями мотивации достижения от типологии ФАМ**

Типы ФАМ	Учебная дисциплина	Объем выборки	Значение коэффициента корреляции Спирмэна, R	Уровень значимости отвержения ( $H_0$ ), $\alpha$
НСНСНС	Математика	230	0,097	0,07
	Физика	231	0,087	0,09
	Начертательная геометрия	229	0,2	0,001
	История	227	0,12	0,03
БННССР	Математика	180	0,06	0,22
	Физика	181	0,164	0,013
	Начертательная геометрия	176	0,056	0,23
	История	175	-0,009	0,45
НСБНСР	Математика	80	0,05	0,34
	Физика	80	0,15	0,09
	Начертательная геометрия	79	0,12	0,15
	История	79	- 0,06	0,3
НСНССР	Математика	173	0,089	0,12
	Физика	173	0,066	0,19
	Начертательная геометрия	170	0,105	0,08
	История	170	0,17	0,015

**Примечание:** знак «-» свидетельствует о наличии отрицательной корреляции.

Результаты, представленные в табл. 6 позволяют сделать вывод, что наличие или отсутствие зависимости успешности обучения от мотивации достижения успеха обусловлено типологией ФАМ, что в свою очередь усложняет процесс управления успешностью обучения с помощью мотивации достижения.

#### Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб., 2000.
2. Боровиков В. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов. – СПб.: Питер, 2001.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения – М: Смысл. Изд. центр «Академия», 2006.
4. Кошелева Н.И. Базовые ценности и потребности по классификации Стивена Райса. [Электронный ресурс]. <http://www.psychologos.ru/articles/view/bazovye-cennosti-i-potrebnosti-po-klassifikacii-stivena-rais>.
5. Организация и проведение ППО в высших военно-учебных заведениях МО РФ. – М.: Изд-во: ВМед.А, 2002.
6. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей – М.: ТЦ Сфера, 2001.
7. Справочник по прикладной статистике. В 2-х т. Т.1: Пер. с англ. / Под ред. Э.Ллойда, У. Ледермана. – М.: Финансы и статистика, 1989.
8. Торренс П. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.slava.pl.ru/Slava/pages/Special/Mine/mine.html>.
9. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта: Учебное пособие. – Киев: УМК ВО, 1990.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.
11. Черненко, В.В., Пряженникова, О.А., Богатырев, В.Г. К вопросу формирования рационального стиля учения на основе типологии функционального диморфизма головного мозга. / Инновационные направления в образовании: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ч. 3 – Екатеринбург.: УрГПУ. – 2009. – С. 260-266.
12. Черненко, В.В., Богатырев, В.Г. Особенности влияния типологии функционального диморфизма головного мозга на успешность обучения. Сборник научных трудов V Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий. Педагогика и психология». / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. – Часть IV. – С. 145-148.

### АНАЛИЗ ДИСКУССИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА БАЗЕ УМК «АНГЛИЙСКИЙ В ФОКУСЕ» (“SPOTLIGHT”) ДЛЯ 10-11 КЛАССОВ

*Чуб А.С.*

студент Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет, Россия, г. Архангельск

Статья посвящена анализу методической разработки по английскому языку, в основе которой лежит метод дискуссии. Рассматриваются преимущества и недостатки используемого учебно-методического комплекта применительно к выбранному методу активного обучения. Анализируется структура учебника и рабочей тетради для учащихся 10-11 классов.

*Ключевые слова:* методы активного обучения, дискуссия, круглый стол, УМК по английскому языку, методические разработки.



В современной практике преподавания английского языка в общеобразовательных школах широкое распространение получают методы активного обучения. Это понятие включает в себя ряд методов, основной целью которых является активизация деятельности учащихся. Одним из наиболее эффективных методов обучения говорению на английском языке является метод дискуссий. Он представляет собой такую форму организации учебного процесса, при которой учащиеся вовлекаются в активный процесс обсуждения выбранного учителем или предложенного самими учащимися вопроса. При этом обсуждаемый вопрос должен обладать рядом черт, повышающих мотивацию учащихся к участию в дискуссии. К таким чертам можно отнести: проблемность (актуальность), соответствие опыту и уровню знаний учащихся, возможность возникновения множества точек зрения, требующих от учеников их активной защиты.

Применяя метод дискуссий на уроках английского языка, педагог может реализовывать собственные разработки или же использовать ресурсы УМК, с которым он работает. Нами была проанализирована дискуссия, разработанная учителем английского языка на базе учебно-методического комплекта «Английский в фокусе» («Spotlight») для 10-11 классов.

УМК «Английский в фокусе» для 10-11 классов состоит из следующих компонентов: учебник, рабочая тетрадь, книга для учителя, языковой портфель, книга для чтения с CD, контрольные задания, аудиоприложение к контрольным заданиям, аудиокурсы для занятий в классе и дома, авторские и рабочие программы. Учебник разделён на 8 модулей, которые включают в себя разные формы работы: «Reading Skills», «Listening and Speaking Skills», «Grammar in Use», «Literature», «Writing Skills».

Формы работы, которые используются в разделе «Speaking skills», включают в себя следующие задания: описание картинок, составление диалогов с использованием фраз из таблиц, составление монолога по заданной тематике. При этом количество упражнений, предполагающих использование учителем метода дискуссии, чрезвычайно мало. Так, например, из всего раздела «Listening and Speaking» 1-го модуля данного учебника лишь одно упражнение ставит своей целью обсуждение отношений учащихся с членами их семей, друзьями или соседями: «Use the phrases to discuss your relationships with various family members, friends and neighbours...» [1, с. 12]. Мы считаем, что такое задание не содержит в себе важнейшего фактора, побуждающего учащегося к активному обсуждению данной темы и представляющего собой один из основных принципов использования методов активного обучения, а именно проблемности. Не имея достаточной мотивации, учащиеся будут механически подставлять представленные в таблице фразы, дополняя их минимальной информацией об отношениях с окружающими. По нашему мнению, учителю следует изменить задание, сделав основной его целью не просто обсуждение отношений с семьёй или друзьями, а, например, составление «статистического графика» по результатам обсуждения. Каждый учащийся рассказывает о своём собеседнике, а учитель может изобразить на доске диаграмму отношений учеников с окружающими их людьми, тем самым определив, сколько учащихся имеют проблемы в отношениях с определёнными людьми. Так ученики смогут увидеть практические результаты применения английского языка в ходе дискуссии.

Ещё одним вариантом может послужить введение учителем актуальной проблемы в ходе выполнения данного задания. Так, учащиеся могут обсудить пробле-

му отцов и детей («Generation gap») на примере отношений со своей семьёй и предложить возможные пути решения конфликтов, возникающих внутри семьи.

Иными словами, учебник «Spotlight» не предполагает наличия большого количества упражнений, требующих проведения дискуссий в их традиционном понимании. Поэтому задачей учителя, использующего данный УМК, является поиск возможностей использования метода дискуссии в рамках представленных модулей. Он может изменять или дополнять уже предложенные авторами задания, или организовывать самостоятельные дискуссии, опираясь на изучаемую тему и выбирая наиболее подходящие формы обсуждения.

Примером эффективного использования метода дискуссии в рамках данного УМК может послужить открытый урок, разработанный учителем английского языка А.Н. Коцур МОУ «Лицей №26», г. Подольск [3]. Урок был разработан по 4-му модулю «Danger!» и проведён на заключительных этапах работы с модулем. Тема занятия – «Привычки, формирующие здоровый образ жизни».

Занятие направлено на реализацию следующих целей: обучающей, развивающей и воспитательной. Обучающая цель подразумевает обобщение и систематизацию умений и навыков на основе монологических и диалогических высказываний в форме дискуссии. Развивающая цель включает в себя развитие языковой и речевой компетентности, критического мышления и навыков социального взаимодействия (умения работать в группе, аргументировать свою точку зрения, внимательно слушать участников дискуссии и т.д.). Воспитательный аспект включает в себя воспитание понимания ценности человеческой жизни, толерантного отношения к окружающим людям, способности к сотрудничеству.

Урок разбит на 8 этапов: «Greeting. Warm up», «Language Work», «Questionnaire», «Listening and Speaking», «Presentation», «Role-playing dialogue», «Discussion», «Conclusion». Первый этап включает приветственное слово учителя и традиционные вопросы к ученикам: «How are you today?», «What is your news?». При этом учитель использует фразы «You are healthy and young» и «You are full of energy», тем самым подводя учащихся к главной теме урока – здоровому образу жизни.

На втором этапе учащиеся работают с пословицами, соединяя начало и конец предложений, объясняют идиомы и подбирают определения для представленных явлений (stress, a splitting headache и т.д.). Этот этап позволяет ученикам вспомнить основную лексику модуля, а также выучить новые выражения и устойчивые фразы.

На третьем этапе учащимся необходимо заполнить небольшую анкету с вопросами об их образе жизни. По количеству набранных баллов ученики смогут сделать вывод о том, насколько здоровый образ жизни они ведут.

На четвёртом этапе учащиеся прослушивают песню и вставляют пропущенные слова в текст. В этот же этап педагог интегрирует элементы дискуссии, вводя вопросы, связанные с содержанием песни: «Is stress good or bad?» и «Does stress make our life dangerous?» Учащиеся получают возможность обсудить эту проблему с учителем, а их речь представляет собой монологические высказывания. Педагог не предполагает расширения дискуссии на этом этапе, хотя другие ученики при желании могут дополнять ответы своих одноклассников, организуя тем самым коллективное обсуждение проблемы.

На следующем этапе учащиеся готовят презентации о негативных факторах, которые приводят к проблемам со здоровьем. Предполагается продуцирование мнимо-логических высказываний по данной проблеме.

Шестой этап подразумевает разыгрывание диалога по ролям. Один учащийся принимает на себя роль врача, второй участник диалога остаётся в роли подростка. Задача врача – объяснить пациенту влияние вредных привычек на его организм.

Седьмой этап урока по своей организационной форме представляет дискуссию. Использование метода дискуссии на заключительном этапе урока представляется наиболее рациональным, поскольку предыдущие упражнения позволили учащимся достаточно интенсивно проработать лексический материал в рамках обсуждаемой проблемы.

Учитель вводит тему дискуссии, задавая следующие вопросы: «Do you often go to doctors?», «Do you always use traditional methods of treatment?», «Do you believe in alternative medicine?», «What things can improve your condition when you are ill?» Далее учащиеся делятся на две группы: тех, кто считает, что традиционные методы лечения являются наиболее эффективными, и тех, кто верит в альтернативную медицину. Подразумевается, что при обсуждении темы участники групп могут использовать в качестве опоры текст в рабочей тетради [2, с. 35]. Свои аргументы учащиеся подкрепляют примерами из собственной жизни. После непродолжительного обсуждения каждая группа приводит аргументы в пользу своего мнения. По своей организационной форме данный вид дискуссии можно отнести к «заседанию экспертной группы» или «панельной дискуссии».

Представленный вариант дискуссии отражает большинство принципов, на которых построена организация активных методов обучения. При обсуждении чётко просматривается принцип проблемности: перед учащимися стоит конкретная актуальная задача, требующая определённого решения. Здесь также реализуется принцип творческой деятельности: ученики принимают на себя роли экспертов, которым необходимо аргументировать свою точку зрения. При этом они не ограничиваются в выборе средств достижения этой цели, что даёт им возможность использовать свой творческий потенциал в полную силу. Одной из задач данной дискуссии является убеждение своих оппонентов в исключительной правоте своих взглядов на заданную проблему, поэтому можно говорить о реализации принципа состязательности. Важнейшим моментом при проведении данной дискуссии явилось вовлечение всех учащихся в процесс обсуждения.

### Список литературы

1. Афанасьева О.В., Дули Дж., Михеева И.В. Английский язык. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Express Publishing: Просвещение, 2009. 244 с.
2. Афанасьева О.В., Дули Дж., Михеева И.В. Английский язык. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. Рабочая тетрадь. М.: Express Publishing: Просвещение, 2009. 244 с.
3. Коцур А.Н. «We choose life» (Мы выбираем жизнь). Открытый урок в 11-м классе (по УМК «Spotlight», 11, модуль 4). URL: <http://festival.1september.ru/articles/611251/> (дата обращения: 17.08.2017).

## РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО. СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СТАНОВЛЕНИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Шептуховская Т.В.*

учитель-логопед первой квалификационной категории,  
МДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида» г. Валуйки Белгородской области,  
Россия, г. Валуйки

В статье рассматриваются этапы становления речевой деятельности у детей раннего и младшего дошкольного возраста в условиях ДОУ в соответствии с ФГОС ДО, а также содержание коррекционно-развивающей работы воспитателя с детьми на всех этапах речевого развития.

*Ключевые слова:* раннее речевое развитие, речевая деятельность, речевая среда.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) внес изменения, которые были необходимы в связи с пониманием важности именно дошкольного образования для дальнейшего успешного развития и обучения каждого ребенка, обеспечения качественного образования детей дошкольного возраста. В соответствии с ФГОС дошкольного образования, сегодня на первом месте стоит задача **развития** ребенка, которое позволит сделать более эффективным процесс обучения и воспитания. Установка на **развитие – современная стратегия обучения родному языку детей дошкольного возраста** обучения и воспитания.

Требования ФГОС к результатам освоения программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования. На этапе завершения дошкольного образования ребенок должен хорошо владеть устной речью, выражать свои мысли и желания, используя речь, выделять звуки в словах. Речевое развитие по-прежнему остается наиболее актуальным в дошкольном возрасте.

**Основная цель** речевого развития – формирование устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе овладения литературным языком.

**Задачи образовательной области «Речевое развитие»:**

- **овладение речью как средством общения и культуры**, (это значит, надо сформировать устную речь детей на таком уровне, чтобы они не испытывали трудностей в установлении контактов со сверстниками и взрослыми, чтобы их речь была понятна окружающим);

- **обогащение активного словаря**, (происходит за счет накопления словарного фонда дошкольника и зависит от правильной и грамотной речи воспитателей и родителей, для расширения словаря детей создаются благоприятные условия: организация речевой среды и предметно-пространственной развивающей среды с учетом индивидуальных и возрастных особенностей);

- **развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи**, (связная речь состоит из двух частей-диалога и монолога. Строительным материалом для неё является словарь и освоение грамматического строя речи, т.е. умение изменять слова, соединять их в предложения)

- **развитие речевого творчества**, (решение этой задачи предполагает создание необходимых условий, при которых дети самостоятельно составляют простей-

шие короткие рассказы, принимают участие в сочинении стихотворных фраз, придумывают новые ходы в сюжете сказки);

- **знакомство с детской художественной литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы**, (главная проблема состоит в том, что книга перестала быть ценностью во многих семьях, дети не приобретают опыт домашнего чтения – слушания, а ведь книга должна стать спутником детей)

- **формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте** (эта задача предполагает формирование навыков звукового анализа и синтеза, т.к. от способности ребёнка к анализу и синтезу речевых звуков зависит и формирование правильного произношения);

- **развитие звуковой и интонационной культуры, фонематического слуха**, (ребенок усваивает систему ударений, произношение слов и умение выразительно говорить, читать стихи).

Существуют **принципы развития речи**: принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития, принцип коммуникативно – деятельностного подхода к развитию речи, принцип развития языкового чутья, принцип формирования элементарного осознания явлений языка, принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи, принцип обогащения мотивации речевой деятельности, принцип обеспечения активной языковой практики.

В соответствии с основными задачами образовательной области «Речевое развитие» предусматривается и **определенная деятельность педагога**. Рассмотрим это на конкретных примерах:

Подобные приоритеты расставлены не случайно, потому как согласно ФГОС ДО:

1. **Речь рассматривается как средство общения**. Чтобы конструктивно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, ребенок должен свободно владеть диалогическим общением и использовать все вербальные и невербальные средства этого общения.

2. ФГОС направлен на развитие творческого потенциала каждого ребенка, формирование творческой активности и самостоятельности. Задача развития речевого творчества у дошкольников – формирование позиции активного участника в речевом взаимодействии.

3. Под пониманием на слух текстов различных жанров детской литературы подразумевается восприятие этих текстов. В процессе восприятия произведения ребенок по-своему воспринимает художественные образы, обогащает их собственным воображением, соотносит со своим личным опытом. Восприятие художественных произведений рассматривается как один из приемов формирования творческой личности, что соответствует целевым ориентирам ФГОС дошкольного образования.

4. Остановимся подробнее на этапах развития формирования речи детей в раннем и младшем дошкольном возрасте, в том числе и для детей с **задержкой речевого развития**.

Развивая научные положения о сензитивных периодах развития, Л.С. Выготский отмечал, что «если ребенок до 3 лет по каким-либо причинам не усвоил речи и начал ей обучаться с трехлетнего возраста, то на самом деле окажется, что трехлетнему ребенку гораздо труднее обучаться речи, чем полторагодовалому» [1, с. 126]. В связи с этим проблема раннего опознавания и коррекции отклонений в

речевом развитии у детей двух-трех лет приобретает особое значение для их дальнейшего полноценного развития и обучения (Выготский Л.С, Винарская Е.И., Лубовский В.И., Мастюкова Е. М., Жукова Н.С, Филичева Т.Б. и др.)

Главным аспектом в становлении и развитии речевой деятельности ребенка на данном возрастном этапе является комплексный подход специалистов: невролога, педагога-психолога, логопеда, родителей и воспитателя.

Особое значение в процессе коррекционной и развивающей работы отводится созданию эмоционально-положительного психологического климата в общении с детьми. Такой подход обеспечивает благоприятный фон для тесного взаимодействия педагога с детьми и их родителями, а также расширяет возможности оптимизации процесса развития и обучения детей.

Взяв за основу поэтапное формирование устной речи при (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева) можно выделить следующие этапы педагогического и коррекционного воздействия:

**I этап** (*формирование импрессивной речи (внутреннее понимание и соотнесение образов, предметов)*).

*На данном этапе главными задачами являются:*

1. Вызвать подражательную речевую деятельность в форме любых звуковых проявлений (ав-ав, мяу, бух, ам, к-..ки т.д.)
2. Расширить и развивать объем понимания речи.
3. Развитие понимания названий предметов и действий той ситуации, в которой ребенок находится (Д/и «Одень куклу», «Строим башню»).
4. Расширение пассивного предметного словаря с помощью предметных картинок.
5. Расширение пассивного глагольного словаря с помощью сюжетных картинок, на которых люди, животные совершают разные действия («Покажи, где мальчик спит, а где собачка бежит»).
6. Обучение пониманию действий, совершаемых одним и тем же лицом.
7. Обучение быстрой ориентировке детей в названиях действий, когда они даны без обозначений объектов (субъектов) действий («Покажи, кто спит, кто сидит, а кто бежит»; «Покажи, какой мальчик спит, а какой умывается»).
8. Обучение пониманию вопросов Где? Куда? Откуда? На чем? – для выяснения местонахождения предметов («Покажи, куда Оля положила куклу?»; «Где лежат книги?»).
9. Обучение пониманию вопросов Что? Кого? (у кого?) – для выявления объекта действия («Покажи, что рисует девочка? Кого везет мама? У кого в руках машинка?»).

**Однословное предложение** – исходный пункт развития детской речи как при ее нормальном формировании, так и при всех формах нарушения развития речи. Одно из важнейших условий коррекционно-развивающей работы с детьми на этом уровне развития речи – создание потребности подражать слову взрослого. В этот период развития речи дети называют игрушки, знакомые предметы, действия, совершаемые ими или их близкими, а также выражают свои желания или нежелания, оформляя в звуковом выражении слова так, как они могут их произносить (ам», «му», «ко-ко»? «би-би», «Цып-Цып».

**II этап** (*начало формирования экспрессивной речи (любые речевые проявления ребенка: гуление, лепет, слово и т.д. и продолжение формирования импрессивной речи)*).

1. Формирование умения называть имена детей, членов семьи; называть предметы-(картинки).

2. Формирование двухсловных предложений типа: («Где киса? – Вот киса»).

3. Обучение детей давать команды (игрушкам, товарищам), употребляя глаголы единственного числа повелительного наклонения («Иди», «Лови»).

4. Объединение усвоенных слов в предложения: обращение + глагол единственного числа повелительного наклонения + существительное («Мама, возьми куклу»).

5. Формирование умения грамматически отдельно употреблять форму именительного и винительного падежей одних и тех же слов («Это утка. Дай утку»).

**III этап** (*продолжение совершенствования и развития импрессивной и экспрессивной речи*) **Формирование двусоставного предложения.**

*Основные задачи этапа:*

1. Научить детей грамматически правильно строить предложения типа именительный падеж существительного + согласованный глагол 3-го лица настоящего времени, типа: «стол стоит», «Машина едет», «Мальчик рисует».

2. Различение существительных, сходных по звучанию, затем различающихся только одним звуком (вагон – газон, бочка – точка).

3. Различение глаголов, близких по звучанию («Кого несут, а кого везут»).

4. Дифференциация глаголов, сходных по семантике (моет – умывается – стирает).

5. Дифференциация возвратных и не возвратных глаголов. Обучение пониманию действий, изображенных на сюжетных картинках (одеваются – одевают).

6. Дифференциация глаголов прошедшего времени по родам: мужской – женский («Женя упал. – Женя упала»).

7. Обучение определению взаимоотношений действующих лиц по демонстрации действий; по сюжетным картинкам («Где заяц убегает от волка, а где от зайца убегает волк»).

8. Обучение дифференциации: кто совершает действие один, а кто – совместно с каким-то лицом или предметом (предлоги с, без: «Покажи, кто идет с мамой, а кто идет без мамы»).

9. Дифференциация множественного и единственного числа предложного падежа существительных («Покажи, кто катается на велосипеде, а кто катается на велосипедах»).

10. Различение противоположных по значению прилагательных (большой – маленький).

**IV этап** (*предложения из нескольких слов*).

*Основные задачи этапа:*

1. Научить детей грамматически правильно строить предложения из 3-5 слов.

2. Научить первоначальному самостоятельному словоизменению некоторых существительных и глаголов.

3. Развитие понимания речи.

Повторение заданий I и II этапов.

Предлагаемая система работы с детьми раннего возраста и младшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития стимулирует моторное, сенсорное, речевое развитие ребенка, позволяет постепенно, естественно пройти ступени речевого развития, соотносясь с закономерностями формирования речи в онтоге-

незе. Важным условием при становлении речевой деятельности является создание речевой среды. Под этим подразумевается следующее: с ребенком необходимо постоянно говорить, многократно проговаривая все режимные моменты (одевание и раздевание, умывание, купание, еда, прогулка, подготовка ко сну), и различные бытовые ситуации (раскладывание игрушек по местам, приготовление еды, уборка со стола, мытье посуды, подметание пола и др.). Такую же работу следует проводить во время игр с игрушками и картинками, при чтении книжек.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Выготский Л.С. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. (Антология гуманной педагогики).
2. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. – М., 1987.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – 2-е изд., перераб. – М., 1990.
4. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). – М., 1997.