

***СОВРЕМЕННЫЕ
НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ
(MODERN DIRECTIONS
OF SCIENTIFIC RESEARCH)***

*Материалы Международной
научно-практической конференции
21 октября 2021 года
(г. Душанбе, Таджикистан)*



Нəşriyyat «Vüsət»

Материалы Международной (заочной)
научно-практической конференции
под общей редакцией **А.И. Вострецова**

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ (MODERN DIRECTIONS OF SCIENTIFIC RESEARCH)

научное (непериодическое) электронное издание

Современные направления научных исследований [Электронный ресурс] / Нəşriyyat «Vüsət», Научно-издательский центр «Мир науки». – Электрон. текст. данн. (1,44 Мб.). – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2021. – 1 оптический компакт-диск (CD-ROM). – Систем. требования: РС с процессором не ниже 233 МГц., Microsoft Windows Server 2003/XP/Vista/7/8, не менее 128 МБ оперативной памяти; Adobe Acrobat Reader 10.1 или выше; дисковод CD-ROM 8x или выше; клавиатура, мышь. – Загл. с тит. экрана. – Электрон. текст подготовлен НИЦ «Мир науки».

© Нəşriyyat «Vüsət», 2021

© Научно-издательский центр «Мир науки», 2021

СВЕДЕНИЯ ОБ ИЗДАНИИ

Классификационные индексы:

УДК 001

ББК 72

С56

Составители: Научно-издательский центр «Мир науки»
А.И. Вострецов – гл. ред., отв. за выпуск

Аннотация: В сборнике представлены материалы Международной (заочной) научно-практической конференции «Современные направления научных исследований», где нашли свое отражение доклады студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и научных сотрудников вузов Российской Федерации, Таджикистана и Республики Беларусь по техническим, экономическим, педагогическим, юридическим и другим наукам. Материалы сборника представляют интерес для всех интересующихся указанной проблематикой и могут быть использованы при выполнении научных работ и преподавании соответствующих дисциплин.

Сведения об издании по природе основной информации: текстовое электронное издание.

Системные требования: PC с процессором не ниже 233 МГц., Microsoft Windows Server 2003/XP/Vista/7/8, не менее 128 МБ оперативной памяти; Adobe Acrobat Reader 10.1 или выше; дисковод CD-ROM 8x или выше; клавиатура, мышь.

© Nəşriyyat «Vüsət», 2021

© Научно-издательский центр «Мир науки», 2021

ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ

НАДВЫПУСКНЫЕ ДАННЫЕ:

Сведения о программном обеспечении, которое использовано при создании электронного издания: Adobe Acrobat Reader 10.1, Microsoft Office 2010.

Сведения о технической подготовке материалов для электронного издания: материалы электронного издания были предварительно вычитаны филологами и обработаны программными средствами Adobe Acrobat Reader 10.1 и Microsoft Office 2010.

Сведения о лицах, осуществлявших техническую обработку и подготовку: А.И. Вострецов.

ВЫПУСКНЫЕ ДАННЫЕ:

Дата подписания к использованию: 22 октября 2021 года.

Объем издания: 1,44 Мб.

Комплектация издания: 1 пластиковая коробка, 1 оптический компакт диск.

Наименование и контактные данные юридического лица, осуществившего запись на материальный носитель:
Научно-издательский центр «Мир науки»

Адрес: Республика Башкортостан, г. Нефтекамск, улица Дорожная 15/294

Телефон: 8-937-333-86-86

СОДЕРЖАНИЕ

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

П.С. Андреева Особенности кормления хомяков	7
В.К. Вахрушев Химический состав табачного дыма и его влияния на организм человека	13
И.А. Волого Биотопливо: миф или реальность? (на примере учебно-опытного лесхоза филиала БГТУ Полоцкий государственный лесной колледж)	18
М.Н. Нестерович «Phlebiopsis gigantea» – супер современное средство в борьбе с корневой губкой	23

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ю.Р. Царькова Влияние COVID-19 на строительную отрасль	27
---	----

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

Н.Х. Зарифов История образования народного комиссариата просвещения Таджикской АССР	31
--	----

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

Е.Н. Шлокова Влияние Business Intelligence на эффективность принятия решений управления бизнес-процессами организации	39
--	----

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

А.Г. Тонченко Возмещение вреда, причинённого здоровью военнослужащего в процессе борьбы с терроризмом	44
--	----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ю.С. Милованова Один из подходов к организации дней самоуправления в школе	49
---	----

О.В. Родионова, Л.Д. Ситникова Проектная деятельность как средство формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках информатики	54
С.М. Salih Applied linguistics research: current issues, methods and trends	59

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

И.С. Гладышева Изучение проблемы адаптации детей к школе	64
М.И. Горбенко Формирование благоприятного социально-психологического климата в группах подростков	69
В.В. Жуматаева Профилактика конфликтов в группах подростков	75
М.А. ИONOва, Е.В. Долинова Педагогический потенциал совместной деятельности детей и взрослого в развитии социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста	79
Р.Р. Исянбаева Агрессивное поведение подростков как форма самоутверждения в группе сверстников	84
Е.Е. Кадыкова Особенности развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста	88
О.К. Куц Снижение уровня психоэмоционального напряжения ребенка средствами изобразительной деятельности	93
Т.Н. Мартынова Страхи детей младшего школьного возраста и их коррекция	97
М.С. Махнонос Особенности социальной перцепции в подростковом возрасте	103
Т.В. Попова Проблема коррекции школьных неврозов у обучающихся начальных классов	107
И.И. Циц О раннем детском аутизме	111
Н.Н. Яковлева Работа психолога по преодолению страхов у детей старшего дошкольного возраста	115

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

П.С. Андреева,
студент 1 курса
ф-та вет. медицины и
биотехнологий,
науч. рук.: **И.С. Полянская,**
к.т.н., доц.,
Вологодская ГМХА,
г. Вологда, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ КОРМЛЕНИЯ ХОМЯКОВ

Аннотация: важнейшее условие, обеспечивающее отличное самочувствие, внешний вид и размножение хомячков – это правильно подобранный кормовой рацион, соответствующий потребностям животных. Самый большой процент гибели хомячков в домашних условиях дают желудочно-кишечные заболевания (ЖКЗ), возникающие в большинстве случаев из-за несоблюдения мер по их профилактике. Обзор посвящён исследованиям по правильному кормлению и мерам предупреждения ЖКЗ при содержании хомячков.

Ключевые слова: желудочно-кишечные заболевания (ЖКЗ), хомяки, кормление

Животные семейства хомяковых возникнув в умеренных широтах Азии, заместили отсутствующих в обеих Америках мышинных, соневых и других мелких грызунов, заняв самые разнообразные экологические ниши. В России около 20 родов и до 60 видов хомяковых, которые хорошо приспособились к естественной жизни. Поэтому в условиях закрытого содержания очень важно соблюдать гигиену, рацион и режим кормления близкий к природному [1].

Естественный корм хомяков, живущих в природе, в основном состоит из различных зерновых, бобовых, семян и трав. Такой корм богат углеводами и потому является основной составляющей рациона домашних хомячков. Однако следует

учитывать, что для различных видов хомячков в качестве корма могут использоваться различные зерновые, бобовые и семена.

– Так, для золотистых хомячков подойдёт смесь из зёрен льна, проса, овса, кукурузы, пшеницы, а также семена подсолнечника, тыквы и других дикорастущих и культурных растений. Эти же зерновые и семена могут составить корм для хомячков Роборовского.

– Для карликовых хомячков крупные зёрна и семечки лучше размачивать в воде или в молоке – так они лучше их усваивают, можете также подкармливать их семенами свёклы, караганы, солянок, осоки и других злаковых, а также раздробленными луковицами некоторых трав.

– Джунгарские хомячки любят питаться различными семенами и зерновыми, а также листьями злаков, лапчаток и других растений.

При кормлении хомячков желательно пользоваться рационами, составленными ветеринарными специалистами с учетом потребностей животных в зависимости от времени года (табл. 1). Также зимой и ранней весной в корм необходимо добавлять 0,3 г рыбьего жира, 0,2-0,4 г дрожжей и 0,2-0,3 г соли из расчета на одно животное [2, 3].

Таблица 1 – Суточный рацион для хомяков

Вид корма, масса, г.	Время года			
	Зима	Весна	Лето	Осень
Зелёные овощи	5	5	5	5
Корнеплоды	3	3	2	5
Хлеб	2	2	2	2
Молоко	2	2	2	2
Зерно	15	10	10	15
Свежая зелень	-	-	10	10
Сено	5	5	-	-

Помимо зёрен, добавляйте в корм своего хомячка сырые и сушёные кукурузные зёрна, семена кунжута, горох, фасоль, бобы, арахис, грецкий орех, фисташки, кедровые орешки и

фундук (все орехи должны быть непременно в скорлупе), а также еловые и сосновые шишки, косточки из фруктов (абрикоса, персиков, слив и т.д.), яблочные и грушевые семена.

Каждый день к основному корму хомячков вы должны добавлять различные фрукты и овощи: капусту, морковь, цуккини, огурцы, помидоры, яблоки, груши, бананы. А также плоды и ягоды: абрикосы, алычу, малину, смородину, землянику, виноград, алычу, хурму, гранат. Хомячкам нельзя давать цитрусовые и прочие экзотические фрукты, содержащие много кислот и непривычные для желудка грызунов. Зимой многие фрукты вы можете заменить на сухофрукты. Курага, чернослив, сушёные яблоки и груши являются любимой едой хомячков.

Позаботьтесь о том, чтобы в клетке вашего хомячка всегда была древесина, полезная для его зубов, ведь у хомяков идет постоянный рост зубов и им необходимо их стачивать. Вы можете иногда давать вашему хомячку всевозможные веточки, шишки и листья [4].

Комплексные витамины, предназначенные для людей, не подходят для хомячков, и давать их нельзя ни в коем случае!

Передозировка витаминов для хомячков так же вредна, как и для человека, поэтому, как бы вы ни любили своего питомца и ни заботились о нём, постарайтесь избавить его от переданного пусть даже очень полезным кормом.

Кроме углерода, водорода и кислорода, протеиновый корм содержит также азот, углерод, серу, фосфор, железо, различные аминокислоты и белки. Последние, по сравнению с другими группами питательных веществ, занимают особое место в кормовом рационе, так как не могут быть заменены жирами и углеводами.

В качестве дополнительного источника белка (особенно в зимний период времени) для вашего хомячка подойдут молоко, нежирный творог, твёрдый сыр, варёное яйцо. Нелишним будет иногда давать хомячку пшеничный и ржаной хлеб.

К углеводам относятся клетчатка, которая является главной составной частью оболочек клеток в тканях организма, и безазотистые экстрактивные вещества. Все растительные корма в большей или меньшей степени богаты клетчаткой. К

безазотистым экстрактивным веществам относятся крахмал и различные сахара.

Жиры дают в два с лишним раза больше энергии, чем белки и углеводы, входят в состав протоплазмы и играют большую роль в клеточном обмене, являясь важным компонентом кормового рациона хомячков.

Каждому владельцу хомячка желательно знать, в каких видах кормов содержатся необходимые для зверьков витамины:

– Витамин С (аскорбиновая кислота – $C_6H_8O_6$): Взрослому хомячку для поддержания естественного баланса веществ в организме необходимо ежедневно потреблять не менее 0,3 мг аскорбиновой кислоты (витамина С) на 20 г веса. В стрессовых ситуациях норма витамина С увеличивается в 2 раза, а во время беременности – в 3. Также аскорбиновую кислоту можно заменить на фрукты и овощи с высоким содержанием данного витамина и давать питомцу в зимний и весенний период (к примеру: добавление нескольких капель лимонного сока в питьевую воду, перец болгарский, черная смородина и т.п.).

– Витамин К (нафтохиноны – производным 2-метил-1,4-нафтохинона): Витамин К способствует нормальной свертываемости крови. Этим витамином богата капуста, а также зеленые части растений.

– Витамин А (ретинол): Необходим хомячкам для роста, улучшения репродуктивных функций, нормального функционирования нервной системы и хорошего зрения. Он содержится в основном в кормах растительного происхождения (морковь, зелень), а также в рыбьем жире.

– Витамин Н (или B_7 ; биотин) влияет на репродуктивные способности хомячков, а также на жировой обмен и нормальное функционирование кожного покрова. Содержится в зернах хлебных злаков.

– Витамин B_3 (ниацин пиридинкарбоновая кислота): Участвует в синтезе жиров и белков и оказывает влияние на рост, шерстный покров, кожные ткани и работу нервной системы. Витамин B_3 содержится в сене, сухом молоке и пшеничных отрубях.

Помимо витаминизированного корма, хомячкам необходимо давать минеральные добавки. Одной из лучших

минеральных добавок является мясокостная мука – источник высокоценных белков и различных минеральных веществ. В мясокостной муке содержится до 50% белков и до 25% минеральных веществ. К этому корму хомячков приучают постепенно, скармливая его в смеси с другими кормами не чаще 2 раз в неделю.

В рационе хомячков должна обязательно присутствовать и поваренная соль, которую молодым животным дают по 0,02 г, а взрослым – по 0,05 г в сутки.

Наиболее важные для хомяковых минеральные вещества:

– Кальций (Ca): Важнейший компонент костной ткани скелета хомячков. Входит в состав нервных клеток, мышечной ткани и крови. Хомяки, содержащиеся на зерновом, сочном и зеленом кормах, периодически испытывают нехватку кальция, поэтому в их рацион надо включать минеральные добавки (мясокостную муку) или готовые кормовые смеси с повышенным содержанием кальция. Переизбыток в организме кальция – одна из причин, приводящих к образованию камней в мочевом пузыре у животных.

– Фосфор (P) входит в состав костной ткани наряду с кальцием. Содержится в мясокостной и рыбной муке.

– Магний (Mg) входит в состав костной ткани скелета хомячков, наряду с кальцием и фосфором, но в меньшем количестве. При сбалансированном рационе зверьки обычно не испытывают недостатка в солях магния.

– Железо (Fe) участвует в синтезе гемоглобина и в окислительно-восстановительных процессах. Повышенное содержание железа имеется в мясокостной муке. Также железо присутствует во многих видах зернового корма.

– Натрий (Na) и Хлор (Cl) способствуют поддержанию осмотического давления в клетках и тканях организма, входят в состав крови. Натрий и хлор чаще всего даются хомячкам в виде поваренной соли (NaCl).

– Калий (K) участвует в белковом обмене, входит в состав клеточной жидкости и регулирует содержание воды в тканях. Калий содержится в бобовых культурах.

Однако ни один взятый в отдельности вид корма не имеет полноценного набора тех компонентов, что необходимы для

нормального функционирования всех органов и систем организма хомячка. Получить их животное может лишь в том случае, если хозяин правильно составит его рацион [3].

На природе животные самостоятельно находят лекарство, в случае болезни. Хомякам в домашних условиях по 2,5 г дважды в день рекомендуют давать энтеросорбенты (активированный уголь, микроцеоллозу, или др.) при подозрении на ЖКЗ.

Исследования по правильному кормлению и мерам предупреждения ЖКЗ при содержании хомяков также показали, что характер питания и гиподинамия на прямую повлиял на массу хомяков из группы №2 которые получали питание в виде продуктов, содержащих различные пищевые добавки. Хомяки стали толстые, ленивые и неуклюжие. При этом хомяки из контрольной группы №1 которые питаются здоровой пищей и бегают в беговом колесе имели нормальную массу тела и чувствовали себя хорошо.

Список использованных источников и литературы:

[1] Жизнь животных. – М.: Государственное издательство географической литературы. А. Брем. 1958.

[2] Михайлов С.А. Хомячки – <https://coollib.com/b/252137/read>

[3] Особенности кормления хомячков – <http://canis-vet.ru/archives/19476>

[4] Нестерова Д.В. Хомячки – <https://bookitut.ru/Khomyachki-1.1.html#a1.Darjya-Vladimirovna-Nesterova-Khomyachki>

[5] Талипов А.В. Влияние рациона питания на живой организм <https://files.school-science.ru/pdf/11/5fa026817299a.pdf>

© П.С. Андреева, 2021

*В.К. Вахрушев,
студент 1 курса
отд. вет. медицины и
биотехнологий,
науч. рук.: И.С. Полянская,
к.т.н., доц.,
Вологодская ГМХА,
г. Вологда, Российская Федерация*

ХИМИЧЕСКИЙ СОСТАВ ТАБАЧНОГО ДЫМА И ЕГО ВЛИЯНИЯ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация: табачный дым – это дым, образующийся в процессе курения изделий из табака. Количество веществ, составляющих табачный дым, исчисляется тысячами (идентифицировано от 1000 до 4000 веществ, из которых около 60 являются канцерогенами). Часть веществ находится в твердой или жидкой фазе, часть – в состоянии газа. Исследованию наиболее опасных для здоровья компонентов табачного дыма посвящен обзор.

Ключевые слова: желудочно-кишечные заболевания (ЖКЗ), хомяки, кормление.

Высокое потребление табака русскоязычным населением оказывает отрицательное воздействие на национальную, региональную и глобальную политику в области охраны здоровья и здравоохранения [1].

Главное вещество табачного дыма – никотин. Одна сигарета содержит от 1,0 до 2,5 мг никотина. Смертельная доза никотина – 50-100 мг для некурящего человека. Для курящего – 100-400 мг. Даже 3-5 мг никотина могут вызвать одышку, обморок, тошноту, головокружение, спазматическое состояние продолжительностью до трех суток.

В химическом плане никотин – алкалоид (особая группа органических азотсодержащих соединений основного характера, встречающихся в растительных организмах и обладающих сильным физиологическим действием.), содержащийся в листьях и семенах табака. Табак – растение семейства

пасленовых, содержание никотина в нем в зависимости от сорта – 0,3–5%. Самому растению никотин нужен для самозащиты от поедания насекомыми [2].

Эмпирическая (брутто) формула никотина – $C_{10}H_{14}N_2$. Гигроскопичен (присоединяет воду из воздушной среды), на воздухе легко окисляется – вплоть до осмоления. Является азотистым основанием, т.е. реагирует с кислотами, образуя соли. В форме солей никотин и содержится в табаке, так что сам табак не пахнет никотином.

Другие вещества, содержащиеся в табаке и табачном дыме: фенол (C_6H_5-OH); орто-, мета- и пара- крезолы ($CH_3-C_6H_4-OH$); карбазол ($C_{12}H_8=NH$); индол ($C_8H_6=NH$); бензопилены ($C_{20}H_{12}$); пирен ($C_{16}H_{10}$); антрацен ($C_{14}H_{10}$); монооксид углерода, или угарный газ (CO); углекислый газ (CO_2); аммиак (NH_3); синильная кислота (HCN); изопрен ($CH_2=C(CH_3)-CH=CH_2$); ацетальдегид ($CH_3-CH=O$); акролеин ($CH_2=CH-CH=O$); гидразин (H_2N-NH_2); нитрометан (CH_3-NO_2). И это ещё не все вещества, которые присутствуют в табаке и табачном дыме/

Образуются при курении и неорганические вещества, такие как калий (K) – 70 мкг; натрий (Na) – 1,3 мкг; цинк (Zn) – 0,36 мкг; свинец (Pb) – 0,24 мкг; алюминий (Al) – 0,22 мкг; медь (Cu) – 0,19 мкг; кадмий (Cd) – 0,121 мкг; никель (Ni) – 0,08 мкг; марганец (Mn) – 0,07 мкг; сурьма (Sb) – 0,052 мкг; железо (Fe) – 0,042 мкг; мышьяк (As), в форме оксида (III) – 0,012 мкг; теллур (Te) – 0,006 мкг; висмут (Bi) – 0,004 мкг; ртуть (Hg) – 0,004 мкг; лантан (La) – 0,0018 мкг; скандий (Sc) – 0,0014 мкг; хром (Cr) – 0,0014 мкг; серебро (Ag) – 0,0012 мкг; селен (Se) – 0,001 мкг; кобальт (Co) – 0,0002 мкг; цезий (Cs) – 0,0002 мкг; золото (Au) – 0,00002 мкг.

В табаке и табачном дыме содержатся радиоактивные элементы, альфа- и (или) бета-распадающиеся радиоактивные изотопы химических элементов: полоний ^{210}Po , свинец ^{210}Pb , торий ^{228}Th , рубидий ^{87}Rb , цезий ^{137}Cs , радий ^{226}Ra и ^{228}Ra .

В физическом плане никотин – это летучая, бесцветная маслообразная жидкость ($t_{кип} = 246\text{ }^\circ C$, $t_{пл} = -30\text{ }^\circ C$, $\sim 1\text{ г/см}^3$). С водой смешивается в любых отношениях. Вращает плоскость поляризованного луча влево.

В биологическом плане – сильно ядовитая жидкость с неприятным запахом и жгучим вкусом. Вызывает паралич нервной системы, остановку дыхания, прекращение сердечной деятельности. В малых дозах вызывает физическую и психологическую зависимость. Никотин, попадая в кровь, повышает давление, сужает периферические сосуды.

Доза радиации от пачки сигарет эквивалентна 200 рентгеновским снимкам. Радиоактивные элементы накапливаются в легких, печени, поджелудочной железе, лимфатических узлах, костном мозге. Тело курящего человека в 30 раз радиоактивнее, чем некурящего [3].

Курящий вдыхает различные вещества, образующиеся при тлении табака. В этом процессе участвует кислород воздуха, без которого невозможно тление, усиливающееся при втягивании через сигарету новых порций воздуха. При затяжке температура достигает 600–800 °С и даже более – за 1000 °С. При этих условиях имеет место сухая перегонка (возгонка) и пиролиз, т.е. высокотемпературное разложение веществ без доступа кислорода, и образуются смолы и низкомолекулярные вещества (рис. 1).

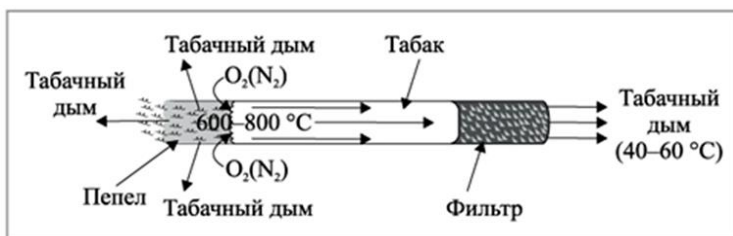


Рисунок – Схема раскуренной сигареты

Никотин влияет на никотиновые ацетилхолиновые рецепторы в центральном головном мозге. Эти рецепторы возбуждают некоторые отделы парасимпатической нервной системы – они влияют на тонус сосудов и частоту сердечных сокращений, работу желудочно-кишечного тракта и слюноотделение.

Никотиновые рецепторы мозга также связаны с системой

поощрения, которая отвечает за выработку дофамина. Это главный стимулирующий нейромедиатор нервной системы, «гормон удовлетворения», который регулирует умственную и двигательную активность, вызывает чувство удовлетворения, отвечает за балансировку центральной нервной системы.

Именно поэтому в процессе курения человек может ощущать удовольствие, а сам табак может вызывать как расслабление, так и легкую психостимуляцию. При этом первые пробы табака обычно вызывают головокружение, тошноту, кашель, тахикардия, одышку. Когда человек пытается бросить курить проявляется: раздражительность, снижение концентрации внимания, проблемы со сном, повышенный аппетит, мощная тяга к табаку [2,3].

Курение наносит вред сердцу и кровообращению, увеличивает риск развития ишемической болезни сердца, инсульта, заболевания периферических сосудов и цереброваскулярных заболеваний.

Оксид углерода из дыма и никотин увеличивают нагрузку на сердце, заставляя его работать быстрее. Они также увеличивают риск возникновения тромбов.

Курение может вызывать рефлюкс – заброс желудочного содержимого, в таком случае кислота из желудка может двигаться в обратную сторону – в пищевод, является важным фактором риска развития рака почки.

Вызывает преждевременное старение кожи на 10-20 лет, может привести к снижению костной массы и повышению хрупкости костей, повышает риск развития инсульта на 50%, что может привести к повреждению мозга и смерти, увеличивает риск развития аневризмы сосудов мозга.

Кроме того, последствием курения может стать неприятный запах изо рта, изменение цвета эмали зубов, воспалительные заболевания десен и нарушение вкусовых ощущений, может вызвать импотенцию у мужчин, поскольку оно повреждает кровеносные сосуды, которые снабжают кровью половые органы. Это также может оказать влияние на качество семенной жидкости, уменьшить количество сперматозоидов, что приведет к бесплодию [3].

У женщин увеличивает риск развития бесплодия, а также

развития рака шейки матки. Во время беременности имеет ряд рисков: преждевременные роды, выкидыш, мертворождение, низкий вес при рождении, синдром внезапной детской смерти, детские болезни.

Серьёзную угрозу здоровью человека, особенно детей, людей уже больных, в том числе хронически больных, представляет пассивное курение. Пассивно курящие дети чаще простужаются – вплоть до пневмонии. Из-за курения родителей до 80% увеличивается риск заболевания дыхательной системы, страдает умственное и физическое развитие [2-4].

Таким образом, не только курение, но и пассивное курение вызывает общее кислородное голодание, что означает плохое усвоение полезных веществ и ослабление иммунитета, смолистые компоненты усложняют очищение организма от токсинов, накапливаемые ядовитые вещества не выводятся из клеток, вызывая их мутацию. Согласно многочисленным данным, горящая сигарета содержит в своем дыме более 4 тысячи различных химических соединений, в том числе более 40 канцерогенных веществ и по меньшей мере 12 веществ, способствующих развитию рака (канцерогенов).

Список использованных источников и литературы:

[1] Прекращение потребления табака и лечение табачной зависимости ред. А.К. Дёмина. РФ, США, Бельгия: 2013.

[2] Смертельный вред табачного дыма
<https://psicentr.medgis.ru/materials/view/sostavlyayushie-tabachnogo-dyama-2937>

[3] Шмуклер Е. Химический состав табачного дыма как фактор жизнедеятельности человеческого организма. Химия. 2009, №2.

[4] Химический состав сигаретного дыма. Справка
<https://ria.ru/20091119/194559626.html>

© В.К. Вахрушев, 2021

*И.А. Волого,
учащаяся 4 курса
напр. «Биологические науки»,
e-mail: natalchik_dolgaya@mail.ru,
науч. рук.: Н.А. Храповицкая,
преподаватель,
Филиал БГТУ «Полоцкий государственный
лесной колледж,
г. Полоцк, Республика Беларусь*

БИОТОПЛИВО: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ? (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНО-ОПЫТНОГО ЛЕСХОЗА ФИЛИАЛА БГТУ ПОЛОЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛЕСНОЙ КОЛЛЕДЖ)

Аннотация: получение энергии из биомассы является одной из наиболее динамично развивающихся отраслей во многих странах мира. Этому способствуют такие ее свойства, как большой энергетический потенциал и возобновляемость. А также тот фактор, что она может быть произведена и использована без значительных финансовых затрат, что немаловажно для малоразвитых стран

Ключевые слова: биотопливо, энергосбережение, условное топливо, возобновляемая энергия.

В настоящее время во многих странах мира наблюдается повышение интереса к возобновляемым источникам энергии. Это связано с непрерывно уменьшающимися запасами ископаемых энергоносителей, ухудшением экологии, связанным с газовыми выбросами, приводящими к парниковому эффекту, а также желанием многих стран освободить энергетические источники от политической ситуации. Республика Беларусь относится к категории стран, которые не обладают значительными собственными топливно-энергетическими ресурсами, собственные ресурсы ископаемых энергоносителей составляют не более 15% от потребности. Доля природного газа в общем балансе ТЭР Беларуси превышает уровень 76%, а в белорусской энергосистеме – 93%. Республика Беларусь

импортирует от 20 до 30% потребляемой электроэнергии.

Основное направление ресурсосбережения в лесной промышленности – рациональное использование древесного сырья, а также расширение использования и переработки древесных отходов в качестве заменителя деловой древесины, позволяющее достичь осязаемого экологического эффекта, состоящего в сокращении вырубаемых лесных площадей, сохранении природной среды и т.д. [1]

Промышленно-хозяйственная деятельность лесного комплекса тесно связана с проблемами развития природоохранных и социальных функций лесов. Ограничение на дальнейшее увеличение объёмов заготавливаемого древесного сырья вместе с требованиями сохранения и улучшения состояния лесной среды как части биосферы, с необходимостью повышения эффективности и использования всей биомассы, получаемой на лесосеках, требуют переориентации всего комплекса на ресурсосберегающий путь развития. Этот переход возможен только на основе использования новейших достижений науки и техники, внедрения безотходных технологий, расширения объёмов использования вторичных ресурсов и отходов производства.

Уже сегодня около 16% общего объема энергии в Республике производится из местных видов топлива (древесина, торф и т.д.). Для увеличения этой доли, в первую очередь, наряду с торфом Беларусь может рассчитывать на древесную массу. С одной стороны, древесные отходы в значительных количествах образуются при заготовке древесины и деревообработке, с другой – достаточно зайти в лес и увидеть, что такой древесины у нас хватает.

В Беларуси биоэнергетика начинает интенсивно развиваться в условиях необходимости достичь определенного уровня энергетической безопасности и в полном соответствии положениям Международного соглашения об изменении глобального климата, подписанного Республикой. Конечно, целью развития биоэнергетики является создание собственного топливно-энергетического цикла на возобновляемых видах биотоплива с учетом экологических и экономических преимуществ данного направления.

По оценке ИПЭ НАНБ совместно с Министерством лесного хозяйства технически доступен для биоэнергетики в настоящее время объем отходов, эквивалентный приблизительно 1,5 млн. т у.т./год. Согласно официальным данным Белорусского энергетического института только 25% этой величины используется в настоящее время.

К 2020 году потенциальные топливные ресурсы для биоэнергетики оценивались в 3,7 млн. т у.т./год.

Основными источниками топливной древесины или получаемого в лесу древесного топлива в учебно-опытном лесхозе являются:

- тонкомерная древесина, заготавливаемая при рубках ухода и прореживания молодняка;
- тонкомерная древесины, являющая побочным продуктом первых промышленных рубок прореживания;
- отходы лесосек, на которых проводятся рубки главного пользования;
- отходы деревообрабатывающей промышленности.

В настоящее время большинство лесосечных отходов (а именно верхушек и сучьев) рубок главного пользования и рубок промежуточного пользования просто остается в лесу. Это создает риск возникновения пожаров, а также приводит к потере теплотворной способности, которую можно было бы использовать для энергетических целей. В Беларуси в настоящее время растет спрос на древесную биомассу для комбинированного производства тепла и электроэнергии и систем централизованного теплоснабжения, а также со стороны промышленных и сельскохозяйственных предприятий по всей стране. Для удовлетворения этого Беларуси необходимо максимального задействовать все источники древесной биомассы. [2]

Норматив образования отходов установлен по регионам с учетом естественного отпада и для Полоцкого учебно-опытного лесхоза составляет:

- 12,2% – сучья, ветви, верхинки на растущем дереве
- 9,6 – отпад при валке, трелевке, используемый на укрепление трелевочных волоков и далее в качестве удобрения
- 2,6% – сводный норматив лесосечных отходов, пригодных

к использованию.

Исследование проводилось на базе Полоцкого учебно-опытного лесхоза. Суммарный объем отходов лесозаготовок по данным исследования составляет 3294 м³ в год. Чтобы определить объем условного топлива для производства топливной щепы из отходов лесозаготовок можно использовать коэффициент перевода м³ в т.у.т. Данный вид топлива берётся в использование, так как он наиболее приемлем для производства в учебно-опытном лесхозе. Для данного вида топлива коэффициент перевода составляет 0,22. Можно сделать вывод, что из годового запаса отходов лесозаготовок мы можем получить 724 т.у.т.

В ходе выполнения работы, также были проведены расчёты по определению количества тепла, необходимого для нагрева воздуха в комнате общежития колледжа на один градус (0,299 Ккал/м³*град). Скорректировав все расчёты по подаче и потере тепла, среднемесячное теплотребление моей комнаты на отопление и вентиляцию составит $24 \cdot 180 / 6 \cdot 0,0006732 = 0,443592$ Гкал/на комнату*месяц. На отопление всех комнат общежития (100 комнат) в месяц необходимо 44Гкал. Так как отопительный сезон составляет 6 месяцев, то $44 \cdot 6 = 264$ Гкал в отопительный сезон. Используя расчеты, в которых рассчитан энергетический потенциал топливной щепы, потенциально производимой из отходов лесозаготовок в учебно-опытном лесхозе (он составляет 724 т.у.т. или 5062 Гкал), можно сделать вывод, что энергии, выделяемой при сгорании щепы, произведенной только лишь из отходов лесозаготовительного процесса, будет достаточно для отопления общежития №2 Полоцкого государственного лесного колледжа. Также следует отметить, что в расчет топливно-энергетического потенциала не включен запас низкокачественной древесины, запас дровяной древесины.

В результате проведения исследования, можно сделать следующие выводы:

– в Беларуси биоэнергетика начинает интенсивно развиваться в условиях необходимости достичь определенного уровня энергетической безопасности и в полном соответствии положениям Международного соглашения об изменении

глобального климата, подписанного Республикой;

– в настоящее время отходы лесозаготовительной, деревообрабатывающей промышленности являются наиболее перспективными для использования их в виде биотоплива;

– древесное биотопливо является самой дешевой и значительной по объему использования формой аккумулирования возобновляемой энергии. За счет широкомасштабного использования биомассы как энергетического топлива эти объемы можно увеличить в несколько раз;

– себестоимость производства древесного топлива из отходов лесозаготовок может колебаться в широких пределах, основным фактором себестоимости топлива являются – вид рубки, технология заготовки и расстояние до котельной. Для планирования использования отходов лесозаготовок в масштабных проектах, необходимо производить всестороннюю оценку с учетом реалий региона, технологических и экономических фактов, и только после этого целенаправленно формировать спрос на данный вид топлива.

Список использованных источников и литературы:

[1] Никишов В.Д. Комплексное использование древесины/ В.Д. Нишишов. – М.: Лесная промышленность, 1985. – 246 с

[2] Федоренчик А.С. Мохов С.П., Технология и оборудование комплексного использования древесного сырья: учебное пособие/ А.С. Федоренчик [и др.], Минск: БГТУ, 2014. – 274 с.

[3] Гоманай М.В. Технология переработки древесины: Учебно-справочное пособие/ М.В. Гоманай. – М.: МГУЛ, 2001. – 232 с.

© И.А. Волого, 2021

М.Н. Нестерович,
учащийся 4 курса напр. «Биологические науки»,
e-mail: *natalchik_dolgaya@mail.ru,*
науч. рук.: *Е.В. Баилюкова,*
преподаватель,
Филиал БГТУ «Полоцкий государственный
лесной колледж,
г. Полоцк, Республика Беларусь

«PHLEBIOPSIS GIGANTEA» – СУПЕР СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО В БОРЬБЕ С КОРНЕВОЙ ГУБКой

Аннотация: метод биологической защиты используется в европейских странах, таких как Великобритания, Германия, Финляндия и Швеция. Против корневой губки в лесном хозяйстве Беларуси, сегодня применяется лишь один метод – рубки различной направленности. Но ее очаги продолжают расти, что доказывает невысокую эффективность такого метода. Корневая губка (*Heterobasidion annosum*) на протяжении 2-х столетий активно развивается на всей территории Республики Беларусь. Для предотвращения ее развития применяются меры направленные на уборку уже пораженной древесины, но не предотвращающие развитие ее очагов. Огромную роль в выполнении данной задачи играет применение современных способов борьбы с корневой губкой, в частности применение отечественного биопрепарата Флебиопин – средство, основанное на биологических особенностях местных изолятов гриба *P. gigantea* для защиты сосновых насаждений от корневой губки, по эффективности не уступающее зарубежным аналогам.

Ключевые слова: корневая губка, *Heterobasidion annosum*, Флебиопин, *Plebioptis gigantean*, патоген, антогонист, биоутилизация.

Корневая губка (*Heterobasidion annosum*) на протяжении 2-х столетий активно развивается на всей территории Республики Беларусь, вызывая массовое поражение сосновых насаждений. В нашей стране особую вредоносность болезнь получила начиная с середины прошлого века. Считается, что *H. annosum* имеет две

стратегии распространения. Первичное заражение молодых насаждений созданных на нелесных землях происходит спорами, далее инфекция распространяется по корневым системам, от больных растений к здоровым при их соприкосновении. Деревья, пораженные корневой губкой, сильно отстают в росте, заселяются стволовыми вредителями и отмирают, что приводит к потере деловой древесины. Ослабление и гибель деревьев происходит хорошо заметными куртинами, их концентричный рост обусловлен скоростью вегетативного распространения инфекции, которая составляет в условиях республики от 0,5 до 1,5 м в год. В качестве лесозащитных мероприятий применяются различные виды рубок, направленные на уборку уже пораженных деревьев. Однако рубки не оказывают существенного влияния на развитие инфекции в ризосфере и не предотвращают развитие очагов. Выявлено, что эффективным в выполнении данной задачи является применение современных способов борьбы с корневой губкой, в частности использование биологического метода защиты леса. Метод биологической защиты сосновых от корневой губки используется в европейских странах, таких как Великобритания, Германия, Финляндия и Швеция. Ученые БГТУ и Института микробиологии НАН разработали первый отечественный биопрепарат Флебиопин – средство, основанное на антагонистических и конкурентных особенностях местных изолятов гриба *Plebioptis gigantea* по отношению к возбудителю корневой гнили сосны.

Цель работы: определение эффективности использования биопрепарата Флебиопин для защиты сосновых насаждений от корневой губки в сосновых насаждениях северной части подзоны дубово-темнохвойных лесов на примере филиала БГТУ «Полоцкий государственный лесной колледж» учебно-опытный лесхоз.

Исследования проводились совместно с кафедрой лесозащиты и древесиноведения БГТУ на базе учебно – опытного лесхоза. Были заложены 5 пробных площадей, на которых пни, не менее 10 штук на каждой пробе, были обработаны препаратом. Рабочий раствор готовили непосредственно перед обработкой пней с концентрацией спор 1

млн. штук на литр. Для удобства контроля нанесения препарата использовали краситель разной концентрации, с целью выявления его воздействия на интенсивность колонизации. Обработку проводили в июне, а в сентябре пробные площади, в частности обработанные пни, были исследованы на предмет приживаемости *Plebioptis gigantean*. Для этого были взяты образцы древесины с обработанных пней. По результатам микробиологического анализа приживаемость гриба за 3 месяца после обработки составила 100%.

Для исследования антагонистических свойств штамма *P. gigantea* по отношению к *H. annosum*, положенного в основу биопрепарата был использован метод встречных культур на твердой агаризованной среде в чашках Петри. В качестве субстрата использовали питательную среду *mea* (maltextractagar). Через пять дней стало очевидным, что рост антогониста идет гораздо быстрее чем корневой губки. На 10 сутки *P. gigantea* занял все свободное пространство и не дал возможности расти корневой губке, а в некоторых случаях начал нарастать и на ее колонию, подавляя жизнедеятельность. В контроле патоген за это же время занял все свободное пространство.

Таким образом, на основании наблюдений в насаждении и эксперимента проводимого в лабораторных условиях можно с уверенностью сказать о том, что препарат «Флебиопин» выполняет двойное действие:

- уменьшает количество инфекции и скорость ее распространения, снижает объем доступного для корневой губки субстрата;

- способствует биоутилизации древесины пней и крупных корней, что предотвращает возможность передачи заболевания от больной корневой системы к здоровой.

В процессе эксперимента были выявлены и другие особенности биологического метода защиты сосняков от корневой губки с использованием Флебиопина, это отсутствие отрицательного влияния на нецелевые объекты и простота в применении.

Список использованных источников и литературы

[1] Федоров Н.И. Лесная фитопатология: Учеб. Для студентов специальности «Лесное хозяйство», Н.И.Федоров. – Мн.,БГТУ,2004. – 462 с.

[2] Шевченко С.В. Лесная фитопатология: Учеб. Для студентов лесохозяйственных факультетов, С.В.Шевченко, А.В.Цирюлик. – К., Вища шк.,1986. – 384 с.

[3] Блинцов, А.И. Охрана и защита леса: учеб. пособие, А.И. Блинцов, В.А. Ярмолович – Мн.,РИПО, 2016. – 294 с.

[4] «Белорусская лесная газета» №28 от 12 июля 2018 г.

[5] ТУ ВУ 100289066.146 – 2018 «Флебиопин». Рекомендации по применению. ГНУ «Институт микробиологии Национальной академии наук Беларуси», УО «Белорусский государственный технологический университет».

© М.Н. Нестерович, 2021

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ю.Р. Царькова,
бакалавр 4 курса напр. «Строительство»,
e-mail: tsarkova10125@rambler.ru,
науч. рук.: **И.Л. Волкова,**
ст. преподаватель,
ФГБОУ ВО Орловский ГАУ,
г. Орёл, Российская Федерация

ВЛИЯНИЕ COVID-19 НА СТРОИТЕЛЬНУЮ ОТРАСЛЬ

Аннотация: в данной статье рассматривается влияние Covid-19 на строительную отрасль. А также, какие причины и факторы привели к бурному росту жилой недвижимости.

Ключевые слова: пандемия, недвижимость, строительство, самоизоляция, продажи, ипотека.

2019-2020 год стал сложным для всех без исключения, потому что мир столкнулся с тем, к чему не был готов ни морально, ни экономически. Пандемия Covid-19, начавшаяся весной в России, нанесла удар по всем сферам малого бизнеса, по крупным компаниям и предприятиям. Все отрасли должны были резко перестраиваться на удаленный режим работы, учиться работать в новых сложившихся условиях.

В марте-апреле по всему миру начался карантин, в строительной отрасли это остановило работы, т.к. в условиях пандемии было опасно продолжать работать без масок и соблюдения дистанции. После этого постепенно на стройках начали устанавливать пункты замера температуры, чтобы контролировать состояние рабочих. Личные контакты между людьми свели к минимуму.

Все это позволило вывести строительный бизнес из паралича и возобновить работу. По всей России снова заработали погрузчики, экскаваторы и строительные краны. А к прорабам и строителям вернулись работа и зарплата.

Самоизоляция-2020 заставила каждого задуматься о том, что двор – это не место для хранения автомобилей, а

пространство, где можно заняться спортом, отпустить детей на прогулку и провести время на свежем воздухе. Застройщики отреагировали на этот запрос. Жилые комплексы по всей стране начали переходить на формат «двор без машин».

Результатом Covid-19 для строительной отрасли стал бурный рост продаж квартир практически во всех регионах России.

Одной из причин бурного спроса во время пандемии оказалось государственное стимулирование ипотеки на первичном рынке жилья. Подписание постановления председателем Правительства РФ М. Мишустинным о программе льготной ипотеки, ставка по которой не выше 6,5% сохраняется на весь срок кредитования. Благодаря этому, застройщики вышли с новыми интересными предложениями.

На рисунке 1 представлены данные стоимости квартир (первичная и вторичная) по регионам Российской Федерации.

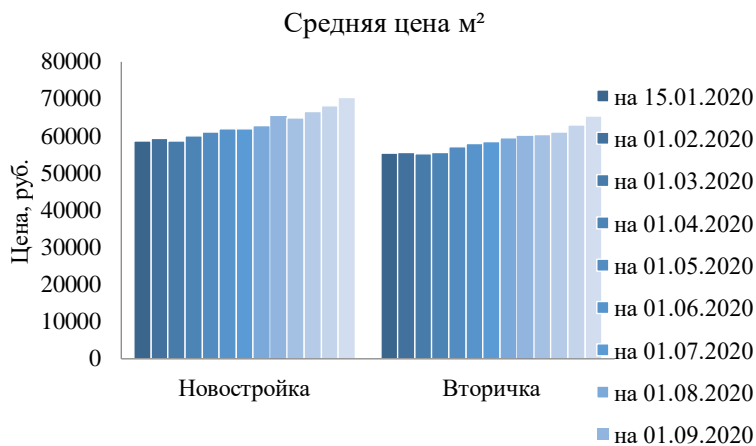


Рисунок 1 – Цены первичной и вторичной квартир по РФ за квадратный метр.

Исходя из данных, можно сделать вывод, средняя цена по регионам на первичное жильё выросла на 27%, а на вторичное на 21%.

Если мы вернемся в те дни, когда о пандемии могли лишь

предполагать, то заметим, решение о покупке загородной недвижимости складывалось из довольно стандартных факторов:

1. Уединенное, тихое место.
2. Собственная придомовая территория.
3. Отсутствие соседей сверху и снизу (и сопутствующих проблем с ними).

Спрос на строительство загородной недвижимости был более или менее предсказуем, в зависимости от экономической ситуации в стране и мире.

По горизонтальной оси даты, во время которых наблюдалась представленная в столбце информация, по вертикальной – количество субъектов России.

Таким образом можно сделать выводы:

1. Люди, просидев довольно долгий период времени запертыми в квартирах, по иному взглянули на перспективы, которые открывает перед ними своя загородная недвижимость. Где в любое время можно открыть дверь и прогуляться по прилегающей территории, без страха быть настигнутым вирусом или нежелательной встречи с местным колоритом.

2. Пандемия продиктовала новые правила ведения бизнеса и многие компании перевели большую часть, а порой и полностью весь штат сотрудников на удаленный режим работы. Тогда зачем проводить это время в городе, если имеете возможность жить по соседству с сосновым бором и наслаждаться свежим воздухом?

3. Ввиду сложной экономической ситуации многие люди, перестав доверять банкам, стали снимать деньги со счетов и хранить их по старинке. Однако понимание, что наш вечный спутник инфляция никуда не ушла, также стала ясна необходимость вложения этих денег в нечто более надежное. А что может быть надежнее недвижимости.

Список использованных источников и литературы:

[1] Дробот Е.В. Мировая экономика в условиях пандемии COVID-19: итоги 2020 года и перспективы восстановления // Экономические отношения. – 2020. – Том 10. – №4. – С. 937-960.

[2] Дробот Е.В., Макаров И.Н., Назаренко В.С., Манасян С.М. Влияние пандемии COVID-19 на реальный сектор экономики // Экономика, предпринимательство и право. – 2020. – Том 10.

[3] Крунтяева Е.Д. Последствия пандемии COVID-19 для российской экономики / Е.Д. Крунтяева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – №35 (325). – С.44-46.

[4] Волкова И.Л. Образование в период covid-19 / И.Л. Волкова // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 23 января – 01 2021 года. – Москва: Международная академия наук педагогического образования, 5 за знания, 2021. – С. 352-355.

[5] Царькова Ю.Р. Медицинские маски: виды и типы / Ю.Р. Царькова, И.В. Царьков, О.В. Внукова // Наука и образование: теория и практика: Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Нефтекамск, 18 декабря 2020 года / под общей редакцией А.И. Вострецова. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2020. – С. 534-538.

© Ю.Р. Царькова, 2021

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

Н.Х. Зарифов,
к.и.н., доц.,
ТГПУ им. С. Айни,
г. Душанбе, Таджикистан

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НАРОДНОГО КОМИССАРИАТА ПРОСВЕЩЕНИЯ ТАДЖИКСКОЙ АССР

Аннотация: в данной статье рассматривается история образования и первые годы деятельности Народного комиссариата просвещения Таджикской Автономной Социалистической Советской Республике. Автор на основе архивных документов, материалов периодической печати путем критического метода и сопоставительного анализа освещает историю образования Наркомпроса Таджикской АССР.

Ключевые слова: культура, народное образование, система образования, Наркомпрос, учитель, мактаб, медресе.

Вопрос о национально-государственном размежевании в Средней Азии получил одобрение ЦК ВКП(б) 12 апреля 1924 года, Чрезвычайной сессии ЦИК Туркестанской АССР – 15 сентября, V Всебухарского курултая Советов народных депутатов – 29 сентября, сессии ВЦИК – 14 октября и ЦИК Союза ССР – 27 октября.

После проведения этой политической кампании в Средней Азии были образованы Узбекская ССР, Туркменская ССР, Таджикская АССР в составе Узбекистана, Кара-Киргизская автономная область в составе РСФСР и Каракалпакская автономная область в составе Киргизской (Казахской) АССР.

Таким образом, Таджикская АССР включала территорию 135 620 км² с населением 739 503 человек: 135 655 человек из Туркестанской АССР, 603 838 – из БНСР 2. В феврале 1925 года Памир, как особая Памирская область, был преобразован в Горно-Бадахшанскую автономную область, вошедшую в состав Таджикской АССР [11, с. 55].

Однако в результате допущенных грубейших ошибок в ходе проведения национально-территориального размежевания, 70% таджиков остались за пределами Таджикской автономной республики [7, с. 4]. Несмотря на просчеты и перегибы, осложнившие процесс проведения размежевания – ущемление прав таджиков, отпочкование исторических, экономических и культурных центров, особенно Самарканда и Бухары, в состав Узбекской АССР, образование Таджикской АССР имело для таджиков судьбоносное значение. Создание Таджикской АССР, с одной стороны, создало благоприятные условия для пробуждения национального самосознания таджиков, развития культуры, науки, литературы и народного образования, с другой – стало первым шагом на пути достижения полной независимости.

Образование Таджикской АССР наряду с задачами государственного и хозяйственного строительства ставило перед правительством республики задачу осуществления культурного строительства в целом и решения проблем образования в частности.

Согласно отчёту Народного комиссариата просвещения, за период с 1 февраля по 1 сентября 1925 года «в ряде населённых пунктов Восточной Бухары были открыты школы и интернаты, но организованные просветительские учреждения существуют только на бумаге. Дело народного образования не поднимается ни на шаг, и все дела находятся на точке начинания» [1, с. 79-83].

Действительно, как показывает анализ архивных документов, по объективным и субъективным причинам большинство образованных советских школ, образованных в период 1918-1924 гг., после короткого существования прекращали свою работу. Это было следствием того, что до образования Таджикской АССР почти во всех созданных советских власти школах преподавание велось на узбекском языке. Что интересно, в этот период возросло число религиозных школ, поскольку в отличие от советских школ преподавание в них велось на таджикском языке.

Учитывая это положение, 9 ноября 1925 г. на первом заседании Организационного бюро КП(б) Узбекистана в

Таджикской АССР была поставлена задача сделать упор на развитие образования, науки и искусства. Так, в первом обращении к народу Ревком Таджикской АССР объявил своей основной задачей немедленную организацию дела народного просвещения. Правительство заверило народ, что дети будут учиться в школах совершенно бесплатно на родном – таджикском языке [3, с. 41-452].

Согласно постановлению Ревкома Таджикской АССР от 14 декабря 1924 года на базе Областного отдела Народного образования Восточной Бухары был образован Народный комиссариат просвещения. По утверждению Т.В. Кашириной, Наркомпрос начал функционировать ещё в Ташкенте в декабре 1924 года, а после переезда с 28 февраля 1925 года – в Дюшанбе [4, с. 29-31].

Нужно принимать во внимание то, что Ревком Таджикской АССР был образован в Ташкенте, а в конце февраля 1925 года передислоцировался в Дюшанбе, куда прибыли и первые работники Наркомпроса. Архивные документы содержат материалы о деятельности Наркомпроса, датированные до его прибытия в Душанбе [2, с. 3].

Первым наркомом просвещения был назначен Аббас Алиев, а его заместителем – Мухаммед Хасани. Вначале руководящий аппарат Народного комиссариата просвещения состоял из 13 работников. В аппарате Наркомата на должностях заведующих отделами и инспекторов работали Миртолиб Саидзода, Касым Дайлами, Рофе Амонов, Пинхас Абрамов и др. По причине нехватки руководящих кадров один работник одновременно исполнял несколько обязанностей. Несмотря на организационные трудности, Наркомпрос был первым органом управления системой народного образования при советской власти [1, с.79-83].

С обретением автономии Таджикистан получил свободу в решении социально-экономических и культурных вопросов внутри республики, в том числе в решении задач системы народного образования. Одним из первых шагов руководства стал перевод всех школ республики на таджикский язык обучения.

Как известно, в 1924-1929 гг. Ходжентский округ входил в

состав Узбекской ССР и, следовательно, политику в сфере народного образования определял Народный комиссариат просвещения Узбекской ССР. По утверждению академика Р. Масова, «на всей территории, где в основном проживали таджики, в области народного образования проводилась политика сплошной узбекизации» [6, с. 47]. Население многих районов Северного Таджикистана неоднократно поднимало вопрос о переходе на родной (таджикский) язык, но эти попытки оставались без внимания со стороны узбекского руководства, о чем свидетельствуют сотни жалоб и протестов населения, нашедших своё отражение на страницах периодической печати того периода [1, с. 79-83].

Трудности в области народного просвещения были связаны не только с отсталостью и неграмотностью населения, но и со старой досоветской системой образования, доверие к которой было высоко среди населения благодаря вековым традициям ее существования и авторитету духовенства. Как отмечалось в отчёте организационного Бюро ЦК КП (б) УЗ в Таджикской АССР: «Эта система являлась отчасти и сейчас является основным препятствием, которое наше народное просвещение должно преодолеть на пути своего развития» [1, с. 79-83].

К моменту создания Наркомпроса Таджикской АССР в стране функционировали школы двух типов [1, с. 79-83]:

1. Старометодные школы-мактабы, действующие при мечетях и руководимые духовенством, в которых образование и воспитание носило сугубо религиозный характер. Эти школы пользовались популярностью среди населения, поскольку функционировали при поддержке и участии духовенства. В первые годы после образования Таджикской АССР их насчитывалось 1677 с общим количеством учащихся 18578 [9, с. 82]. В среднем в одной старометодной школе обучалось 5-7-12 человек.

2. Новые советские школы и детские дома, открытые отделом народного образования при Восточно-Бухарском исполнительном комитете. На начальном этапе отмечалось незначительное количество таких школ, нехватка их учительского состава, а также отсутствие учебников и учебных

пособий на таджикском языке (за исключением нескольких букварей). Главная задача Народного комиссариата просвещения заключалась в организации сбора средств на строительство школ нового типа.

По официальным данным, на период образования Наркомпроса на территории Таджикской АССР функционировала 31 советская школа с контингентом учащихся 1504 человека [4, с. 31]. Главными недостатками таких школ, помимо их незначительности, были преподавание на неродном языке, отсутствие учебников на таджикском языке, недостаток помещений, инвентаря, учебных принадлежностей и т.п. [10, с. 2-3].

Первый расширенный пленум Оргбюро КП(б) Узбекистана в Таджикской АССР определил основное направление работы Наркомпроса Таджикской АССР, которое заключалось в том, чтобы «...при помощи советской культуры разрушить всю систему религиозного угнетения таджикского народа». Перед руководством Наркомпроса была поставлена задача о необходимости обращения внимания на улучшение работы по укреплению центрального аппарата Наркомпроса, организации и укомплектованию его органов в вилоях [1, с. 79-83].

Безусловно, развитие народного образования в республике всецело зависело от деятельности органов управления просвещением, которые в период существования Таджикской АССР многократно меняли свою организационную структуру и функции. Первоначально структура Наркомпроса Таджикистана, до утверждения положения от 12 января 1926 года, строилась по типу союзного и узбекского комитетов просвещения.

Таким образом, в первые годы существования Таджикской АССР в составе Наркомпроса были созданы такие структурные единицы, как отдел, политико-просветительский комитет, государственный ученый совет, главный комитет профессионального образования, отдел школ национальных меньшинств, а также вакуфный подотдел. При Наркомпросе действовала коллегия, в состав которой входили нарком просвещения, его заместитель, заведующий отделом

социального воспитания и председатель Главполитпросвета [8].

Народный комиссариат просвещения на своём заседании от 15 июля 1925 года учредил Государственный ученый совет (далее ГУС) и назначил Абулькасима Лахути его председателем [1, с. 79-83].

Пленум определил основные структуры подразделения Наркомпроса и определил главные задачи каждой единицы. Но Таджикская АССР к тому времени не располагала необходимой экономической базой и не была обеспечена нужными для успешной деятельности кадрами Народного комиссариата просвещения и его учреждений, и поэтому поставленные задачи были решены поэтапно.

В соответствии с административным делением республики было создано семь вилоятских отделов народного образования: Кулябский, Гиссарский, Гармский, Курган-Тюбинский, Ура-Тюбинский, Пенджикентский, Горно-Бадахшанский, которые подчинялись Наркомпросу Таджикской АССР. Из-за дальности расстояния связь с Ура-Тюбинским и Пенджикентским вилоятскими ОНО осуществлялась через Постоянного представителя Наркомпроса Таджикской АССР при Наркомпросе Узбекской ССР. При их создании вилоятские отделы народного образования имели по одному штатному работнику, на которого была возложена вся работа отдела [11, с. 10].

Положением о деятельности Наркомпроса Таджикской АССР, обсужденным на заседании правительства 12 января 1926 года, был утвержден Ревкомом и введен в действие на территории Таджикской АССР. Положение определяло структуру Наркомпроса, его обязанности и права. В положение отмечалось: «Народный комиссариат просвещения в пределах предоставленных ему прав и полномочий издает постановления, распоряжения, инструкции, приказы и циркуляры [4, с. 84]. Функции Наркомпроса были многогранны, он руководил всей научной, учебно-воспитательной, политико-просветительской, художественной и издательской работой, как общего, так и профессионального характера.

В состав Наркомпроса структурные единицы входили на правах главного управления и отделов, ведавших

соответствующими отраслями работы: Административно-организационное управление; Главный комитет социального воспитания детей (Главсоцвос); Политико-просветительский комитет (Главполитпросвет); Государственный ученый совет (ГУС); Главный комитет профессионального специально-научного образования (Главпрофобр) и Вафельный отдел [4, с. 84].

В Положении нашли воплощение основные требования Советской власти к структурному построению Наркомпроса, указанные расширенным пленумом Оргбюро КП(б) Узбекистана в Таджикской АССР. С принятием Положения изменились структура Наркомпроса и функции структурных подразделений Комиссариата, что было связано с расширением масштабов культурного строительства в Таджикистане.

Деятельность Наркомпроса, по оценке правительства Таджикистана, имела важное государственное значение. Поэтому Ревком посчитал необходимым принять все меры к укреплению аппарата Наркомпроса.

Действия Наркомпроса в первую очередь были направлены на привлечение большей части преподавательского состава старометодных школ на сторону советского просвещения [4, с. 84]. На первом этапе постепенно в программу обучения были введены общеобразовательные предметы по программе советских школ.

Наркомпрос Таджикской АССР через свои местные органы осуществлял организационное и методическое руководство работой по просвещению народных масс. Его деятельность в этой области носила многогранный и масштабный характер: ликвидация безграмотности, открытие новых школ, строительство и ремонт школьных зданий, решение проблем педагогических кадров, подготовка и открытие специальных средних учебных заведений, разработка и издание учебных программ, составление и издание учебников и т.д.

Одним словом, Наркомпрос руководил деятельностью всех органов народного образования и являлся рабочим центром по претворению в жизнь программ и постановлений правительства по вопросам просвещения широких трудящихся

масс.

Список использованных источников и литературы:

[1] Зарифов Н.Х. Состояние народного образования в Таджикской АССР // Масъалаҳои илмҳои гуманитарӣ. – 2020. – №3. (нашрияи Институти илмҳои гуманитарии ба номи академик Б. Искандаров). С.179-183.

[2] Зарифов Н.Х. Газета «Овози тоҷик» («Голос таджика») и возрождение народного образования таджикского народа // Омӯзгор. 2014. 7 март. №10. С. 3 (на тадж. яз.).

[3] История таджикского народа. Т.V. Новейшая история (1917-1941 гг.). Душанбе, 2004.

[4] Каширина Т.В. Народное образование в Таджикистане в 1924-1932 гг. (Источниковедческий анализ документальных материалов). Душанбе, 1986.

[5] Личные листки по учёту работников культуры и просвещения Таджикистана (часть 1) 1932-1934 гг. // РГАСПИ. Ф. 62. Оп.4. Д. 616.

[6] Масов Р. История топорного разделения. Душанбе: Ирфон, 1991.

[7] Мухаммад Салим. Что поглотило таджиков в Узбекистане? // Самак. – 2013. – 13.май. – С.4

[8] Отчёт организационного БЮРО ЦК КП(б) УЗ в ТАССР 1927-1929 гг. Душанбе, 1930.

[9] Отчётный доклад Наркомпроса с 1 фев. по 1 сент. 1925 года // ЦГА РТ. Ф. 9. Оп. 1. Д. 21.

[10] Протоколы заседаний Ревкома Таджикской АССР (№3-6) // ЦГА РТ. Ф. 9. Оп. 1. Д. 1.

[11] Шукуров М.Р. История культурной жизни Советского Таджикистана (1917-1941 гг.).

© Н.Х. Зарифов, 2021

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

Е.Н. Шлокова,

магистрант 2 курса

напр. «Бизнес-информатика»,

e-mail: elenashloкова1@yandex.ru,

науч. рук.: И.Ю. Куликова,

к.э.н., доц.,

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный

университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»,

г. Владимир, Российская Федерация

ВЛИЯНИЕ BUSINESS INTELLIGENCE НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ УПРАВЛЕНИЯ БИЗНЕС-ПРОЦЕССАМИ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в настоящей работе рассмотрен вопрос о влиянии использования систем Business Intelligence (BI) на бизнес-процессы в организации. В статье описан основной функционал и принцип работы данных систем, а также указаны преимущества BI, которые позволяют руководству организации быстро и эффективно принимать решения относительно бизнес-процессов.

Ключевые слова: бизнес-процессы, эффективность, dashboard, BI-системы, BI-аналитика, анализ данных, хранилища данных, реинжиниринг.

Современная бизнес-модель любого предприятия включает в себя ряд связанных между собой процессов. Процессы эти как правильно взаимодействуют друг с другой в очень тесной связи. Но что, если происходит постоянный сбой в процессе или его нестабильность, которая несет за собой последствия? Для этого приходится пересматривать все бизнес-процессы на выявление сбоя или наличие ошибки, которая тормозит всю работу.

На словах процесс пересмотра бизнес-процессов является простым и банальным: сбор данных, их аналитика и последующий реинжиниринг. Что же касается самой сути, то

здесь есть масса неудобных вопросов. Что если для аналитики необходимо собрать огромный массив разнородных данных? Или все данные содержатся в разных форматах/расширениях, которые очень сложно интерпретировать в единый формат, будь то файлы формата Excel, PDF, MS Access, файлы с облачных хранилищ, и различных многомерных кубов? Как можно за короткий промежуток времени быстро проанализировать весь массив данных и передать основные тезисы руководству для принятия решений?

Чтобы избежать подобных вопросов были созданы программные обеспечения на базе Business intelligence (сокращённо BI). Это обозначение компьютерных методов и инструментов для организаций, обеспечивающих перевод транзакционной деловой информации в читаемую форму, пригодную для бизнес-анализа, а также средства для массовой работы с такой обработанной информацией.

Цель BI – интерпретировать большое количество данных, заостряя внимание лишь на ключевых факторах эффективности, моделируя исход различных вариантов действий, отслеживая результаты принятия решений [1].



Рисунок 1 – Схема работы BI-систем

Основные принципы работы BI систем как раз происходит по представленному циклу на рисунке 1.

- 1) Сбор данных с разных источников и разного формата.
- 2) Превращение их в единый формат.
- 3) Обработка этих данных в системе.

4) Составление аналитического отчета.

5) Пересмотр бизнес-процессов или оценка текущей ситуации.

Весь представленный функционал можно сгруппировать на три основные категории:

- возможности интеграции (Business Intelligence инфраструктура, управление метаданными, разработка, взаимодействие);

- представление информации (отчетность, контрольные (информационные) панели (dashboards), произвольные (ad hoc) запрос, интеграция с приложениями Microsoft Office, возможности поиска мобильные возможности);

- анализ данных (оперативная аналитическая обработка данных, интерактивная визуализация, предикативное моделирование и data mining, карты показателей (scorecards), перспективное моделирование, симуляторы и оптимизация) [2].

Если углубиться в тему BI систем, то есть необходимость рассмотреть их в качестве отдельных пунктов.

1. Работа с данными. Данный пункт подразумевает за собой цикл процессов по обработке информации – это загрузка, транспортировка, хранение, преобразование, консолидация, соединение между собой, выгрузка информации и прочие функции.

2. Разработка BI-отчетов – дашбордов (англ. dashboards). Этот пункт является составляющим, поскольку после сбора информации и преобразования ее в единый формат, количество данных не уменьшилось. Информация представляет собой огромный поток одинаково структурированных данных, которые очень сложно вручную обработать и составить анализ эффективности работы бизнес-процессов в организации на основе этой информации.

Поэтому важная функция BI – это представление информации в графических и визуально удобных интерпретациях. Дашборд в переводе с английского, это разрисованная доска, именно это получается собрать на выходе – отчет который состоит из многих визуальных элементов. Задача аналитика в этот момент выбрать правильные диаграммы, гистограммы, срезы, фильтры и прочие

инструменты, и поместить в них преобразованные данные, которые позволят сделать правильные выводы руководству [3].

Один из немаловажных достоинств BI систем, это то, что они заточены под работу аналитика, а не программиста, а поэтому основные запросы и меры можно написать, не прибегая к помощи специалистов каких-либо языков программирования.

3. Анализ данных на основе отчета. При составлении определенных визуализаций необходимо понимать, насколько важную мысль за собой несет тот или иной показатель. Любой создатель отчета всегда задается вопросом: как сформировать результативный и полезный дашборд с минималистичным и эстетичным дизайном? Ответ: правильно отобразить плюсы и минусы процесса, выбрав правильные инструменты, которые помогут мгновенно увидеть проблематику процесса. Как показала практика работы в BI-системах, пользователи застревают на дизайне исключительно в тот момент, когда не могут уловить суть сложности бизнес-процесса. При этом цветовая гамма или набор шрифтов помогут быстро сфокусировать пользователей на проблемные места в отчете по бизнес-процессу [4].

Как правило, руководство компании изучив аналитику в продуктах BI не желает переходить обратно в продукты Excel или PDF. Дело в том, что в программах BI аналитика «живая», пользователь в любой момент поработать с отчетом и при помощи инструментов выбрать тот срез данных, который лучше всего предоставит ему необходимую информацию по бизнес-процессу.

Популярность BI-систем растет по ряду причин и одна из них – это умение подстраиваться под интересы пользователя в любую секунду.

Другая причина почему пользователи не хотят отказываться от BI-аналитики, она удобна в плане подключения данных из любых источников. В большинстве случаев компании привыкли работать с Excel, SQL, OLAP-кубами и другими хранилищами данных. BI-системы позволяют подключаться ко всем источникам сразу и преобразовывать данные в единый формат при наличии одинаковой структуры.

Третья причина удобства работы с BI-системами – это

возможность облачной работы с продуктом, а не только с локальной версией. Пользователь имеет право опубликовывать отчет в веб-сервисах, выставлять права доступа на редактирование и чтение. Например, если отчет конфиденциален, то система позволяет подключить лишь доступных до отчета лиц [5].

Таким образом в заключении хотелось бы отметить, что данные системы являются наилучшим решением к ведению общей аналитики данных по организации. BI-системы позволяют не заикливаться на процессе сбора информации и предоставления этих данных в читаемый вид, а создают качественный отчет, на основе которого можно быстро сформулировать основные тезисы по бизнес-процессу. А руководство в свою очередь не испытывает проблем и трат временного ресурса на сопоставление данных, а сразу же активно приступает к мозговому штурму по улучшению процесса и повышению эффективности компании.

Список использованных источников и литературы:

[1] Барсегян А.А. Технологии анализа данных: Data Mining, Visual mining, Text mining, OLAP. Учеб. пособие / А.А. Барсегян, М.С. Куприянов, В.В. Степаненко, И.И. Холод. – СПб.: «БХВ Петербург», 2014. – 383 с.

[2] Шамаев Иван Основы проектирования структуры приложений Business Intelligence [Электронный ресурс] URL: Основы проектирования Business Intelligence (QlikView) (ivan-shamaev.ru) (Дата обращения: – 28.09.2021).

[3] Курышев Е. Перспективы рынка BI-решений в России [Электронный ресурс] URL: <https://www.it-world.ru/itnews/reviews/156762.html> (Дата обращения 27.09.2021).

[4] Обзор BI в России: Business Intelligence (рынок России) [Электронный ресурс] URL: Business Intelligence(рынок России) (tadviser.ru) (Дата обращения 27.09.2021).

[5] Аналитика и Business Intelligence (BI) [Электронный ресурс]. URL: http://www.tern.ru/business_intelligence/ (Дата обращения 25.09.2021).

© Е.Н. Шлокова, 2021

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

*А.Г. Тонченко,
магистрант 2 курса
напр. «Юриспруденция»,
e-mail: tonchenko13a@mail.ru,
науч. рук.: П.В. Каменева,
к.ю.н., доц.,
ТИУиЭ,
г. Таганрог, Российская Федерация*

ВОЗМЕЩЕНИЕ ВРЕДА, ПРИЧИНЁННОГО ЗДОРОВЬЮ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО В ПРОЦЕССЕ БОРЬБЫ С ТЕРРОРИЗМОМ

Аннотация: в статье автор рассматривает проблему возмещения вреда, причиненного здоровью военнослужащего в процессе борьбы с терроризмом.

Ключевые слова: вред здоровью, военнослужащий, правовые гарантии.

Основные принципы противодействия терроризму, правовые и организационные основы профилактики терроризма и борьбы с ним, минимизации и (или) ликвидации последствий проявлений терроризма установлены Федеральным законом от 6 марта 2006 №35-ФЗ «О противодействии терроризму» [1] и Указом Президента РФ от 15 февраля 2006 г. №116 «О мерах по противодействию терроризму» [2].

На уровне законодательства проводится перманентная работа по модернизации правовых и организационных основ противодействия терроризму.

Применительно к последствиям терроризма, следует помнить, что причинение вреда жизни и здоровью влечет за собой не только телесные повреждения, моральный вред, эмоциональные страдания, материальный ущерб и т.д., но и в той или иной степени дезориентацию в психологическом и социальном плане пострадавших. Военнослужащие Росгвардии, жизни и здоровью которых в ходе выполнения служебно-боевых

(оперативно-служебных, боевых) задач по борьбе с терроризмом был нанесен вред, находясь в состоянии травматического стресса, их эмоциональное и психическое здоровье травмируется.

В данных условиях от государства необходимо проявление особого, повышенного внимания и заботы о своих гражданах, пострадавших в борьбе с терроризмом, которое должно выражаться, в частности, в предоставлении потерпевшему необходимой помощи и прозрачной информации о существующих гарантиях возмещения вреда. Недостаточная со стороны государства защита лиц, участвующих в борьбе с терроризмом, сводит противодействие преступности к минимуму и весомо снижает его результативность.

В Российской Федерации проблемы возмещения вреда военнослужащим, пострадавшим от преступлений террористической направленности, на законодательном уровне впервые получили отражение в Федеральном законе «О борьбе с терроризмом» от 25 июля 1998 г. №130-ФЗ, статья 20 которого предусматривает возмещение вреда лицам, участвующим в борьбе с терроризмом, в порядке, определяемом законодательством Российской Федерации.

При дальнейшем развитии и модернизации правового регулирования проблемы возмещения вреда в результате борьбы с терроризмом, зафиксированы в Федеральном законе от 6 марта 2006 года №35-ФЗ «О противодействии терроризму», в котором расширены категории лиц, участвующих в борьбе с терроризмом, подлежащих правовой и социальной защите.

Конституцией Российской Федерации военная служба трактуется как особый вид государственной службы, непосредственно связанной с обеспечением обороны страны и безопасности государства, осуществляемой в публичных интересах, а лица, несущие такого рода службу, выполняют конституционно значимые функции: военнослужащий принимает на себя бремя неукоснительно, в режиме жесткой военной дисциплины, исполнять обязанности военной службы, которые предполагают необходимость решения поставленных задач в любых условиях, в том числе сопряженных со значительным риском для жизни и здоровья.

Особый правовой статус военнослужащих обязывает государство гарантировать им материальное обеспечение и компенсации в случае причинения вреда здоровью при прохождении военной службы, в частности должен функционировать конструктивный организационно-правовой механизм возмещения такого вреда, для чего применяются все необходимые правовые средства – как частноправовые (страхование, возмещение вреда), так и публично-правовые (государственное страхование, социальное обеспечение и др.).

При этом в целях обеспечения должного возмещения вреда, причиненного здоровью гражданина в связи с исполнением им обязанностей военной службы, государство должно наряду с периодическими (ежемесячными) выплатами устанавливать и выплаты единовременного характера.

Законом, исходя из специфики обязанностей государства по отношению к военнослужащим, закреплена публично-правовой механизм возмещения вреда, причиненного здоровью военнослужащих при исполнении ими обязанностей военной службы. Однако, несмотря на ряд действующих нормативно-правовых актов, регламентирующих права военнослужащих, законодательство Российской Федерации все еще не содержит четких механизмов возмещения вреда причиненного жизни и здоровью данной категории лиц в связи с их участием в борьбе с терроризмом.

Так, постановление Правительства РФ от 21 февраля 2008 г. №105[3], определяющее правила возмещения вреда, регламентирует подачу в федеральный орган исполнительной власти, в котором военнослужащий проходит службу, письменного заявления о выплате единовременного пособия и медицинских документов, подтверждающих причинение вреда его здоровью (ранение, увечье).

Однако, у военнослужащего при возникновении такого права, возникает ряд отдельных вопросов о порядке получения единовременного пособия: во-первых, на чье имя пишется заявление, во-вторых, какой отдел или служба воинской части курирует вопросы организации получения данного пособия, в-третьих, какой перечень подтверждающих документов необходимо предоставить, так как Постановление

Правительства РФ от 21 февраля 2008 г. №105 определяет лишь представление медицинских документов.

В целях организации выплат единовременных пособий, предусмотренных статьей 21 Федерального закона от 6 марта 2006 г. №35-ФЗ «О противодействии терроризму», вышло распоряжение Росгвардии для личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации, определяющее порядок возмещения вреда, причиненного жизни и здоровью лиц, в связи с их участием в борьбе с терроризмом, утвержденных Постановлением Правительства Российской Федерации от 21 февраля 2008 г. №105. Изучая данные нормативно-правовые акты, военнослужащему, зачастую не имеющему высшего образования, становится понятно, что ему положена компенсация в возмещение вреда, причиненного жизни и здоровью, но не ясно как запустить процесс организации выплаты в воинской части. Большинство воинских частей Росгвардии с такого рода обращениями не сталкиваются, а опыт проведения данной работы в основном имеется в подразделениях сил специального назначения, ввиду выполняемых ими служебно-боевых (оперативно-служебных, боевых) задач.

Список использованных источников и литературы:

[1] Федеральный закон от 06.03.2006 г. №35-ФЗ «О противодействии терроризму» [Электронный ресурс]. Официальный интернет-портал правовой информации «Государственная система правовой информации» <http://pravo.gov.ru/> (дата обращения – 17.09.2021).

[2] Указ Президента РФ от 15.02.2006 г. №116 «О мерах по противодействию терроризму» (ред. от 29.07.2017г.) [Электронный ресурс]. Официальный интернет-портал правовой информации «Государственная система правовой информации» <http://pravo.gov.ru/> (дата обращения – 17.09.2021).

[3] Постановление Правительства РФ от 21.02.2008 г. №105 «О возмещении вреда, причиненного жизни и здоровью лиц в связи с их участием в борьбе с терроризмом» [Электронный ресурс]. Официальный интернет-портал правовой информации «Государственная система правовой информации»

<http://pravo.gov.ru/> (дата обращения – 17.09.2021).

© *А.Г. Тонченко, 2021*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ю.С. Милованова,
*студентка 3 курса проф. «Психология
и социальная педагогика»,
e-mail: kiborg428@mail.ru,
науч. рук.: А.В. Перегуда,
ст. преп.,
Филиал СГПИ,
г. Ессентуки, Российская Федерация*

ОДИН ИЗ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ДНЕЙ САМОУПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассмотрен один из вопросов организации дней самоуправления в воспитательном процессе обучающихся начальной школы.

Ключевые слова: обучающийся, учитель-юниор, руководитель, проект, оценка.

Один из способов реализации личностного становления является самоорганизация, формирование и развитие качеств лидера, коммуникация среди сверстников в мероприятиях, посвящённых самоуправлению. Формат дней самоуправления, как правило, имеет достаточно устоявшуюся структуру, круг поставленных задач и способы достижения через реализацию задач целей, распространённые способы коммуникации и своеобразного невмешательства старших. Сама идея дней самоуправления уходит корнями в советское прошлое. Сегодня проведение такого дня в учебной организации может вызвать затруднения как здоровьесберегающего, так и правового характера. Немудрено и неожиданное проявление асоциальной личной позиции у некоторых обучающихся [1].

Детей приучают к самостоятельности, но под очень пристальным надзором взрослых. Такой характер взаимодействия не даёт детям право на ошибку и шанс исправить её, что называется «по-взрослому». Не даёт возможности раскрыть свои лидерские качества на все сто

процентов, полноценно высказать своё мнение среди сверстников. В условиях современного личностно-развивающего обучения дни самоуправления очень помогли бы детям раскрыть свои внутренние резервы. Не секрет, что обучающиеся иногда лучше усваивают материал, когда пытаются объяснить его своим сверстникам. Не секрет, что привязанность или даже влюблённость в педагогическую профессию рождается и крепнет в процессе участия в днях самоуправления. Утверждение личности происходит в принятии важных волевых решений, например, сделать замечание одноклассникам, исправить ошибку у тех, кто считается более подкованным в знаниях, актуально, без притязаний и поблажек, оценить ответ сверстника или ребёнка младше себя. Проявить свои творческие качества при подготовке к занятиям.

Если в глобальном смысле всей организации день самоуправления согласовать и провести затруднительно, что это можно сделать в рамках коллектива класса. Например, в качестве управленцев класса можно назначить обучающихся, которые имеют авторитет – старосту, физорга. В качестве педагогов, проводящих уроки, можно назначить не только отличников, но и тех, кто способен к яркой, убедительной коммуникации. Можно поступить иначе – обозначить роли и выбрать действующие лица по наибольшему количеству голосов класса. Голосование можно провести как в открытом, так и в закрытом варианте. Количество ролей не должно быть перенасыщенным.

В качестве примера можно рассмотреть день самоуправления на математической неделе в начальной школе в четвёртом классе. По вышеизложенной схеме были выбраны управленческий и педагогический состав класса. Между обучающимися было согласовано, что соответствуют математической неделе уроки математики, технологии, информатики и окружающего мира. На каждый урок были отобраны по два обучающихся. Под контролем управленцев, один «учитель-юниор» начинал урок, а другой закреплял данный материал и заканчивал урок.

Учитывая специфику внутриклассного самоуправления была проведена предварительная подготовка по согласованию

не только предметных направлений, в процессе реализации которых раскрывалась основное значение математики как внутрипредметное, так и межпредметное, но и внеурочной работы. В частности, была заранее подготовлена стенгазета с публикациями о великих открытиях современности в области математики. Значение этих открытий для науки и жизни в современном мире. В качестве математических развлечений предложены математические шутки-загадки, считалочки, сведения из истории, а так же один из математических проектов.

Редакционную коллегию выбирали сами обучающиеся. Это были дети из числа заинтересованных математикой. Дети, обучающиеся в детской школе искусств на отделении изобразительного искусства. Всего было выбрано четыре человека, один из которых был назначен редактором стенгазеты. Для размещения материалов был выбран классный уголок, в котором так же разместились лучшие контрольные и олимпиадные материалы обучающихся класса.

Проектная разработка касалась решения задачи, связанной с окружающим миром моего двора. Формулировка проекта была следующей: «Длина пятиэтажного дома, в котором проживали несколько обучающихся класса, составляет 80 метров, а его ширина 20 метров. Вдоль периметра дома решено посадить фруктовые деревья – яблони и груши. Расстояние между саженцами деревьев составляет 5 метров. Сколько саженцев необходимо купить ребятам, чтобы посадить их по периметру дома? Какова стоимость покупки, если с доставкой, каждый саженец стоит 850 рублей? Какое время будет затрачено бригадой мальчиков из 10 человек на посадку саженцев, если каждый саженец приживляют два мальчика в течение 30 минут (с учётом подготовки земли, посадки и полива)? Деревья начинают плодоносить через 5 лет, а через семь они отличаются богатством цветения и плодами осенью. С каждого дерева во время цветения медоносная пчела может собрать пыльцу и дать около 60 грамм мёда. Осенью каждое дерево даст, примерно, 15 кг свежих фруктов. Сколько мёда и сколько фруктов смогут собрать ребята спустя 7 лет, когда они будут обучающимися 11 класса? В каждом килограмме урожая содержится 6 яблок и груш. В доме 5 подъездов, по три квартиры на каждом этаже в

каждой из которых проживает примерно по три человека. Каким количеством фруктов смогут угостить дети всех жителей дома осенью, если урожай будет разделён поровну?»

Следует сказать, что проектом заинтересовались не только дети, но и родители. Был даже предложен бизнес-план по его реализации, что дало дополнительные бонусы значимости проекта в день самоуправления. С обучающимися, в дополнительное время, был рассмотрен материал, который должен быть реализован в учебное время. Тщательно обсуждена структура каждого урока самоуправления. Было оговорено место учителя и наблюдателей в период дня самоуправления. Так же определён своеобразный кодекс невмешательства взрослых в учебный процесс. «Учителя-юниора» подготовили конспекты-разработки каждого урока. Предполагалось, что на уроке будет изложен основной материал, проведено первичное закрепление, физкультминутка, руководство и проведение которой возложено на физорга класса, решение развивающих задач и подведение итогов урока.

В день самоуправления дети пришли нарядные, без опозданий. Их встретил «руководитель», а «учителем-юниором» уже были заготовлены материалы для проведения урока. Сначала у каждого «учителя» чувствовалась робость и осторожность. Его время преподавания контролировал второй «учитель», чтобы уложить в урочные временные рамки. Затруднительные моменты общения с классом «учителя» могли нивелировать написанным в конспекте урока. Спрашивать старались только тех обучающихся, которые изъявляли желание, но при этом подбадривали словом тех, кто решил отсидеться на уроке. С большим количеством заминок прошли первый и последний урок. На первом уроке (Окружающий мир) дети ещё сильно волновались, а к последнему (Технология), они устали после двух предыдущих напряжённых уроков математики и информатики, которые были реализованы успешно.

Оценивали дети друг друга по трём критериям – затруднительно, положительно и великолепно. Оценку участия в уроке проводили не только «учителя-юниора», но и сами обучающиеся. «Учителя-юниоры» и «руководитель» оценивали

уровень освоения материала на том уровне, на котором им рекомендовал классный руководитель. Кроме этой оценки, обучающиеся давали себе самооценку, в которой основным критерием служил ответ на вопрос, понял ли он тот материал, о котором говорилось на уроке? Помогал ли он тем, кто недопонимал материал? Обладал ли он примерным поведением, вниманием и трудолюбием на уроке? Этот сложный барьер тоже удалось преодолеть уже к третьему уроку. По окончании дня самоуправления был подведён итог об эффективности дня самоуправления, комфортности его для обучающихся и получении ими новых эмоций и впечатлений от проделанной работы.

Оценки и самооценки деятельности оказались достаточно высокими. Проведение такого дня, пусть даже под негласным контролем учителя, который присутствовал в качестве наблюдателя, оказалось необходимым для детей, ведь это был прекрасный шанс реализовать себя во «взрослой игре». Этот день позволил осмыслить обучающимися сложность и ответственность работы учителя. По мнению родителей и обучающихся проведение таких дней необходимо детям для реализации внутренних резервов.

Список использованных источников и литературы:

[1] Методика развивающего обучения математике: учеб. пособие для СПО / В.А. Далингер, Н.Д. Шатова, Е.А. Кальт, Л.А. Филоненко; под общ. ред. В.А. Далингера. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 297 с.

© Ю.С. Милованова, 2021

*О.В. Родионова,
к.ф.-м.н., доц.
Л.Д. Ситникова,
к.п.н., доц.,
ТГПУ им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Российская Федерация*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация: данная статья посвящена оценке роли проектных задач в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий школьников

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, проектные задачи, обучение школьников.

В основе современного этапа общего образования лежит проектная деятельность, анализ которой и показал смену тематики и сложности выполнения проектов. Для полноценной ее организации в школе, очень важно учитывать возрастные особенности и возможности учащихся. Основой проектной деятельности в школе могут стать проектные задачи.

Будем рассматривать определение проектной задачи, данное А.Б. Воронцовым, который указывает на то, что их активное использование позволяет младшим школьникам успешно освоить основы проектной деятельности в учебном сотрудничестве [3].

Итак, под проектной будем иметь в виду задачу, в процессе решения которой посредством системы или набора заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение нового, отсутствующего до этого в практике ребёнка результата («продукта»), и при решении которой происходит качественное изменение группы учащихся. Одной из основных характеристик проектной задачи является ее групповой характер.

На уроках информатики одним из способов формирования

и развития универсальных учебных действий, в том числе и познавательных, считается работа учащихся с проектными задачами. Как правило, их рассматривают с точки зрения инструмента исследования, источника дополнительной информации по предмету, способ расширения зоны индивидуальной активности каждого. Такие умения как поиск информации, анализ и систематизация могут помочь в дальнейшем ученикам школы самоутвердиться в жизни, т.е. повысить свой интеллектуальный уровень, самостоятельно добывая знания.

Существует определенное руководство по выполнению проектов, переложенное с технических заданий на учебную деятельность, где указана последовательность действий, приводящая к успешному выполнению задачи. Имеется определенный шаблон, а способы его заполнения зависят от особенности мышления, степени информационной компетентности учащихся, способности интеграции знаний из других областей.

В настоящее время важно, чтобы проектная задача, даже по информатике, позволяла решать ряд метапредметных задачи и осуществлять подготовку ученика к решению ряда «жизненных» проблем. Организация процесса обучения через решение межпредметных «жизненных» задач способствует повышению научного уровня знаний учащихся, развитию логического мышления, стимулируют развитие творческой деятельности. Они способствуют более глубокому и осмысленному усвоению учебного материала, развитию умений выявлять следственные связи между процессами, явлениями.

Например, «Две семьи решили приобрести квартиру. У каждой из них было по 300 тыс. рублей. Одна семья выбрала вклад под обычные проценты, другая под сложные проценты по ставке 35% годовых. Прошло 12 лет. Какая семья накопила деньги на квартиру. Какой вклад является выгодным?».

При ее решении учащиеся выясняют, какие проценты называются простыми и сложными (из курса «Экономика»), затем разбирают задачу и строят математическую модель, используя знания понятий и формул геометрической и математической прогрессий. Затем строится блок-схема, а далее,

говоря общими словами, строится информационная модель, а в конце анализируется решение, и ученики отвечают на поставленные вопросы.

При решении подобных задач у учащихся формируются умения выполнять сложные познавательные и расчетные действия: осознать сущность межпредметной задачи, понять необходимость применения знаний из других учебных предметов; актуализировать нужные знания из других областей знания; перенести в новую ситуацию, соединить знания из различных предметов; получить результат, сделать выводы, закрепить понятия.

Еще одним типом задач является задание на самоподготовку, позволяющее получить опыт в постановке вопросов на размышление, подготовке небольших сообщений, составление таблиц и схем, практическую направленность.

Например, «Компьютеры прочно вошли в нашу жизнь. Выясните, какие другие названия были в истории для данного устройства. Придумайте собственное слово или аббревиатуру для названия устройства. Объясните причины применения десятичной системы счисления людьми, а двоичной – компьютерами».

Таким образом, при выполнении межпредметных задач у учащихся формируются следующие познавательные УУД: умение добывать новые знания, формирования навыков работы с информацией (анализ, классифицирование, обобщение, выделение причин и следствий) для получения необходимого результата для создания нового продукта, формирование умения преобразования информации в разные формы (таблица, график, схема и т.д.) и эффективно подбирать наиболее удобную форму представления информации.

Психолого-физиологические особенности школьников занимают важное место при решении проектных задач. Важно учитывать образное восприятие мира на данном этапе развития учащихся, уровень предметной подготовки. Поэтому темы проектов должны быть тесно связаны с предметным содержанием и с общим развитием, знаниями, полученными на других предметах. К этому подталкивают учащихся наглядно-образное мышление, любопытство, интерес к окружающему

миру. Поэтому значительная часть учебного времени, отведенного на повторение и закрепление изученного материала, может быть использована для организации проектной деятельности.

Итогом решения такого типа задач является правильное использование знаний, умений и навыков учащихся (получение правильного ответа).

В отдельных случаях конкретно практическая проектная задача может быть использована для выявления границ применения, освоенного способа действия, тем самым становится условием для постановки новой творческой задачи, не имеющей готового формального способа решения. Ее решение создает проблемную ситуацию, выход из которой должен найти сам ученик.

Практика показала важность использования в процессе обучения не отдельных задач и проблем, а целостной их системы, объединенной определенными целями. Проектные задачи как раз носят именно системный характер. Выполнение проектной задачи носит групповой характер и задает общий способ проектирования с целью получения нового, до этого неизвестного результата. Проектная задача ориентирована на применение учащимися целого ряда способов действия, средств и приемов не в стандартной (учебной) форме, а в ситуациях, по форме и содержанию приближенных к реальным. Итогом решения такой задачи всегда является реальный продукт (текст, схема или макет прибора, результат анализа ситуации, представленный в виде таблиц, диаграмм, графиков), созданный детьми [4].

В содержании проектной задачи никогда нет конкретных ориентирована ранее изученные темы, она отличается большим объемом и различной направленностью материала, материала может не хватать для решения. Это вынуждает детей обращаться к дополнительным источникам информации. У проектных задач нет жестко определенной формы ответа, поэтому результат может быть представлен в различных формах (графически, схематически, в виде текста или знаков), дети самостоятельно выбирают наиболее удобной с их точки зрения способ представления продукта. Особую роль проектные задачи

играют в становлении учебного сотрудничества в малых группах. Взаимодействуя в группе, дети понимают, что для достижения общей цели всем участникам необходимо договориться между собой, вырабатывать общую стратегию решения задачи, распределять обязанности, осуществлять взаимопомощь в процессе работы. Таким образом, проектные задачи способствуют развитию познавательных универсальных учебных действий [2]

Список использованных источников и литературы:

[1] Федеральный Государственный образовательный стандарт – // [Электрон. ресурс] URL: <http://standart.edu.ru/>

[2] Васильева М.С. Теоретические и практические вопросы, связанные с проблемой содержания обучения информатике / М.С. Васильева 50 // Актуальные проблемы методики обучения информатике в начальные классы. – Педагогика, 2007. – С. 9-18.

[3] Воронцов А.Б. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителей / А.Б.Воронцов. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.

[4] Пахомова Н. Ю. Компьютер в работе педагога / М.Ю. Пахомова. – М.: Просвещение, 2005. – С.152-159

© О.В.Родионова, Л.Д. Ситникова 2021

C.M. Salih,
student 1 course «Linguistics»,
e-mail: sarahsaleh.ed99@gmail.com,
Tyumen state university,
Tyumen, Russian Federation

APPLIED LINGUISTICS RESEARCH: CURRENT ISSUES, METHODS AND TRENDS

Annotation: applied linguistics is a broad, evolving, interdisciplinary field of language and language-related study across diverse social contexts [1], This diversity, while a strength of the field, occasions disagreement in how applied linguistics should be defined. Part of the reason for this is that, as de Bot [2] points out, the word linguist as used in the term applied linguist often leads to the misunderstanding that applied linguists simply “apply” linguistic knowledge but most applied linguists would agree that this is hardly ever the case, as due to its interdisciplinary nature, applied linguistics as a field of study sits at the intersection of a diversity of fields.

Keywords: linguistics, applied linguistics, trends, skills, languages.

Research fields that are related to and influence applied linguistics research include linguistics, psychology, philosophy, education, and sociology. Furthermore, several terms, such as applicable linguistics (Mahboob & Knight, 2010) and applied language studies (Richards, Ross, & Seedhouse, 2012), are used interchangeably with applied linguistics, contributing to the richness of debates over the definition of applied linguistics.

Evolution of Applied Linguistics Research.

Applied linguistics is a relatively youthful field which emerged in the latter of half of the twentieth century; one of the field’s flagship journals, *Applied Linguistics*, published its first issue in 1980 and others are of even more recent vintage. There are common terms that underlie applied linguistics research (e.g., language, linguistics, language learning, real-world language use, and language in social contexts), and there are several subdisciplines under the applied linguistics umbrella (e.g., first and/or second

language acquisition/ learning, language teaching and education, language assessment, and bilingualism/multilingualism). In each of these subdisciplines, researchers ask and address different research problems, employing a variety of philosophies and methodologies.

Methodological Reform in Applied Linguistics.

Awareness of and concern over methodological issues has greatly increased in recent years. Recent remarks by the former editor of *The Modern Language Journal* confirm this view, reminding us that “it appears that at this point in the development of applied linguistics, [methodological issues] demand a kind of professional scrutiny that goes directly to the core of what we do and what we know and what we can tell our publics that we know—and not only how we do it” [3]. We believe this volume represents an indicator of and contribution to what Byrnes referred to as the “methodological turn” [3] taking place in the field.

Published Books in Applied Linguistics.

There have been a number of handbooks devoted to issues, topics, and methods in applied linguistics research [4]see discussion and a variety of perspectives on the place and value of handbooks in the *The Modern Language Journal*’s “Perspectives” section[5]. The publication of these handbooks has advanced our understanding of applied linguistics research. The present Handbook will add to this collection by providing up-to-date, cutting-edge coverage of research methodologies for applied linguistics research, as well as an update of some current and new research areas in applied linguistics. In the field of applied linguistics, many research methods books provide broad overviews and detailed methodological procedures for applied linguistics research, but many of these deal with research methodology in general terms, covering ways of conducting applied linguistics research, research assumptions, and research done in specific strands (e.g., SLA, corpus linguistics). Other texts on research methods address a specific approach (e.g., case study, survey, and experimental research designs) within applied linguistics.

Research Approaches and Methodologies.

Research can be described as a systematic process of inquiry to address a research problem or question of interest. Applied linguists may use a theoretical framework to guide their research

inquiry as well as a methodological approach inherent to a particular theory. Research needs to be systematic in the sense that it requires researchers to understand the underlying principles associated with the tools that it employs. These tools include the particular research instrument or technique used and the data analysis techniques the researcher has chosen to use. Such an understanding is needed to ensure the validity or trustworthiness of research findings. In other words, good research practice requires an understanding of what constitutes good research (e.g., transparency of data collection and analysis, ethical conduct, and evidence based inferences and conclusions) [3].

Primary and Secondary Research.

Brown [1], Dörnyei [2], and Phakiti and Paltridge [3] present some common dimensions of research that may be inherent to applied linguistics research. For example, researchers must distinguish between primary and secondary research. On the one hand, primary research involves the collection and analysis of empirical data (observed data from a source). Journal articles and theses or dissertations, which collect and analyze new empirical data and analysis to address a research problem, are examples of primary research. On the other hand, secondary research analyses and synthesizes existing theories, hypotheses, and/or research findings from published sources to help a researcher understand a research topic or issue. Examples of secondary research include a literature review, a state-of-the-art journal article, a book chapter on a particular research issue or topics, and a research synthesis. It should be noted that research synthesis, including meta-analysis, is a sophisticated secondary research methodology that treats published studies as data [4].

Basic and Applied Research.

Primary research may also be further categorized as basic or applied research. Basic research aims to develop fundamental knowledge about an issue or topic in applied linguistics (what, why, and how something takes place or is present). Basic research helps researchers understand a phenomenon in a real-world context (e.g., how people learn and use a language or how and why a group of politicians use language as a tool to discriminate against immigrants). One outcome of basic research is a theory or a set of

hypotheses that explain human behaviours, thoughts, or beliefs about language and language use. Applied research (not to be confused with applied linguistics as a field of inquiry) is related to researchers or practitioners' attempts to solve real-world problems in language learning or use by applying principles or theories from primary research. In language teaching, researchers may examine whether a particular teaching technique or approach helps learners achieve higher proficiency. In language policy and planning, researchers may investigate whether a popular framework or idea can be used in another setting (e.g., whether the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) might be adopted as part of government policy for teaching English in Thailand) [6].

Cross-Sectional and Longitudinal Research.

Another dimension which is useful to understand when conducting research in applied linguistics is the distinction between cross-sectional and longitudinal research. Cross-sectional research takes place when researchers collect data from a group of research participants at a single point in time using instruments, such as tests, questionnaires, interviews or observations. Longitudinal research requires researchers to collect data over a period of time (e.g., over several years or time points) to understand changes or developments [6]. Cross-sectional research is more convenient and cost- and time-efficient than longitudinal research, which nevertheless is essential and much needed in applied linguistics, as it can enable us to understand changes, developments, and cause-and-effect phenomena.

Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods Research.

The distinction between quantitative and qualitative research is frequently made when research in applied linguistics is discussed. Moreover, mixed methods research is becoming increasingly popular. The key differences Applied Linguistics Research: Current Issues, Methods, and Trends between quantitative and qualitative research are the nature of data, data analyses, and the underlying philosophies of what constitutes reality [7]. In quantitative research, on the one hand, data are numerical and some qualitative aspects (e.g., individual differences in levels of motivation, language proficiency, or attitudes) are quantified using a scale.

List of references:

[1] Brown, J. D. (2015). Why bother learning advanced quantitative methods in L2 research. In L. Plonsky (Ed.), *Advancing quantitative methods in second language research* (pp. 9–20). New York, NY: Routledge.

[2] Crossley, S. A., Kyle, K., & McNamara, D. S. (2016). The development and use of cohesive devices in L2 writing and their relations to judgments of essay quality. *Journal of Second Language Writing*, 32, 1–16.

[3] Cunnings, I., & Finlayson, I. (2015). Mixed effects modelling and longitudinal data analysis. In L. Plonsky (Ed.), *Advancing quantitative methods in second language research* (pp. 159–181). New York, NY: Routledge.

[4] De Costa, P. I., Rawal, H., & Zaykovskaya, I. (2017). Study abroad in contemporary times: Toward greater methodological diversity and innovation. *Special issue of System*, 71.

[5] Graesser, A. C., McNamara, D. S., Louwerse, M. M., & Cai, Z. (2004). Coh-Metrix: Analysis of text on cohesion and language. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(2), 193–202. <https://doi.org/10.3758/BF03195564>

[6] Holliday, A. (2016). *Doing and writing qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.

[7] Ivankova, N. V., & Greer, J. L. (2015). Mixed methods research and analysis. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (pp. 63–81). London: Bloomsbury.

© *Salih Sarah Mohammed Salih, 2021*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

И.С. Гладышева,
студент 5 курса
напр. «Психология образования»,
e-mail: irinka.glad.gladysheva@mail.ru,
науч. рук.: **Н.Г. Попрядухина,**
канд. психол. н., доц.
ОГТИ (филиал) ОГУ,
г. Орск, Российская Федерация

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Аннотация: в данной статье рассматривается изучение особенностей школьной адаптации у детей младшего школьного возраста и возможности ее коррекции.

Ключевые слова: адаптация, младший школьный возраст, адаптация к школе, коррекция дезадаптации.

Первоначально содержание понятия «адаптация» (от лат. *adapto* – приспособляю) рассматривали как приспособление строения и функций организма, его клеточных систем-субсистем, органов к условиям окружающей среды. В физиологии и медицине этот термин обозначает также процесс привыкания. Позднее оно стало одной из основных категорий в социальной науке, отражая процесс освоения человеком новых видов деятельности и социальных ролей [4].

Проблема школьной адаптации в самом распространенном своем значении понимается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, новым видам деятельности, новому режиму жизнедеятельности, а также включение его в систему требований и контроля [5].

Понятие «школьная адаптация» стало использоваться последнее время для описания различных проблем и трудностей, возникающих у детей различного возраста в связи с обучением в школе [3].

Современные психологи и педагоги, занимающиеся

изучением проблемы адаптации детей к обучению в школе, отмечают, что с началом обучения в школе объем нагрузок, связанных с длительной неподвижностью, сильно возрастает и усложняется по сравнению с предшествующим периодом жизни ребенка. В то же время для детей вообще, а особенно для старших дошкольников в возрасте шести–семи лет такая физическая и эмоциональная нагрузка является наиболее утомительной.

Период начального обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается, и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями [1].

Приспособление (адаптация) ребенка к школе происходит не сразу, а в течение нескольких месяцев. Именно такой временной промежуток необходим ребенку для того, чтобы организм привык к нагрузкам, и его самочувствие пришло бы в норму[2].

Сложность приспособления организма к новым условиям и новой деятельности, высокая «цена», которую «платит» организм ребенка за достигнутые успехи. Взрослым важно определить и произвести тщательный подбор всех социальных и психолого-педагогических факторов, способствующих адаптации ребенка к школе, позволяющих ему адекватно приспособиться. При этом педагог должен хорошо представлять себе это и нести ответственность за психологическое здоровье каждого ребенка.

Педагогу важно сразу показать обучающемуся отличие его новой позиции, прав, обязанностей от той, что была раньше, до поступления в школу.

Отечественными психологами были выделены три основных этапа (фазы) адаптации ребенка к школе.

Первый этап – ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения, отвечают бурной реакцией и

значительным напряжением практически все системы организма. Эта «физиологическая буря» длится достаточно долго (две-три недели).

Второй этап – неустойчивое приспособление, когда организм человека ищет и находит какие-то оптимальные (или близкие к оптимальным) варианты реакций на эти воздействия. На первом этапе ни о какой экономии ресурсов организма говорить не приходится: организм тратит все, что есть, а иногда и «в долг берет»; поэтому учителю так важно помнить, какую высокую «цену» платит организм каждого ребенка в этот период. На втором этапе эта «цена» снижается, «буря» начинает затихать.

Третий этап считается периодом относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем.

Продолжительность всех трех фаз адаптации приблизительно пять-шесть недель, то есть весь период продолжается до середины октября, а наиболее сложными являются первые четыре недели [5].

В современных психолого-педагогических исследованиях отмечается, что среди признаков успешной адаптации выделяются три наиболее существенных.

Первый признак показывает эмоции и удовлетворённость первоклассника процессом обучения. Ему нравится в школе, он не испытывает неуверенности и страха.

Второй – насколько легко ребёнок справляется с учебной программой.

Третьим признаком успешной адаптации выделяют степень самостоятельности ребенка при выполнении им учебных заданий, готовность прибегнуть к помощи взрослого лишь после предпринятых им попыток выполнить задание самому.

Но самым важным признаком того, что ребёнок освоился в школьной среде, является его удовлетворённость межличностными отношениями с одноклассниками и учителем.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, нами было разработано и проведено опытно-экспериментальное

исследование по определению уровня адаптации первоклассников.

В результате опытно-экспериментального исследования нами были выделены испытуемые, нуждающиеся в индивидуальном внимании со стороны психолога. Эти испытуемые были отнесены к двум группам:

1. – первоклассники с частичной адаптацией (Е.Ю, И.Л., М.Д., С.Ж.);

2. – первоклассники с недостаточным уровнем адаптации (Ю.К.).

Первая группа – первоклассники с частичной адаптацией – чаще нуждается в краткосрочной оперативной помощи со стороны психолога. Данные об их эмоциональном состоянии, материалы опроса учителя и родителей дают достаточно информации для такой работы. Причинами неполной адаптации часто могут быть повышенная тревожность, вызванная неумеренными ожиданиями родителей, изменение характера детско-родительских отношений, перегрузка дополнительными занятиями, низкая самооценка, слабое здоровье и т.д. Нередко эти дети не вызывают опасений учителя, так как они усваивают программу и соблюдают правила поведения школьника, однако зачастую это происходит за счет физического и психологического здоровья маленького школьника. В зависимости от конкретной ситуации психологу следует проконсультировать родителей и учителей, дать рекомендации по преодолению выявленного психологического неблагополучия.

Детей из второй группы необходимо обследовать дополнительно индивидуально, выявить причины и факторы дезадаптации, по возможности провести необходимую коррекционно-развивающую работу. Как показывает практика, именно эти первоклассники долгое время будут требовать внимания и помощи, как со стороны психолога, так и педагога.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы была апробирована составленная на основе авторских разработок, коррекционно-развивающая программа, направленная на снятие эмоционального напряжения у детей; развитие чувства доверия к ведущим и участникам группы; повышение уровня рефлексии

и эмоциональной децентрации; обучение социальным навыкам взаимодействия.

Итак, сравнительный анализ результатов контрольного и констатирующего этапов эксперимента показал:

– основными причинами дезадаптации первоклассников являются: низкий уровень готовности детей к школе, низкая самооценка обучающегося, особенности взаимодействия ребенка с педагогом, а также и ситуации связанные с контролем результатов учебной деятельности;

– в качестве основных условий оптимизации уровня адаптации выступает: позитивное взаимодействие детей с педагогом, со сверстниками и с родителями;

– предлагаемая нами коррекционно-развивающая программа способствует оптимизации уровня адаптации у детей младшего школьного возраста;

– разработанная коррекционно-развивающая программа, может использоваться психологами, педагогами, для оптимизации уровня адаптации детей младшего школьного возраста.

Список использованных источников и литературы:

[1] Безруких М.М., Кучма В.Р. и др. Об организации обучения в первом классе четырехлетней начальной школы. // Вестник Образования. – 2016. – №22. – С. 38-50.

[2] Битянова М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М., Просвещение, 2007. – 210 с.

[3] Кучма В.Р., Леонтьева М.Р. Рекомендации по организации обучения первоклассников в адаптационный период. // Вестник Образования. – 2016. – №15. – С. 23-29

[4] Ковалёва Л.М., Тарасенко Н.Н. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе// Начальная школа. – 2015. – №7. – С. 17-22.

[5] Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 529 с.

© И.С. Гладышева, 2021

*М.И. Горбенко,
студент 5 курса
напр. «Психология образования»,
e-mail:marka1970@bk.ru,
науч. рук.: А.Ю. Швацкий,
канд. психол. н., доц., ОГТИ (филиал) ОГУ,
г. Орск, Российская Федерация*

ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ГРУППАХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в данной статье рассматривается изучение проблемы формирования благоприятного социально-психологического климата в группах подростков

Ключевые слова: психологический климат, подростковый возраст, социометрия, сплоченность.

В наше время интерес к проблеме взаимоотношения в коллективе, а особенно в подростковом коллективе, не перестает быть актуальной, решив которую, можно выйти на новый уровень в понимании других проблем обучения и воспитания подростков в школе

В современной психологической науке под социально-психологическим климатом понимается качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе.

Данная проблема достаточно глубоко проработана в отечественной психологии. Ей посвящены научные труды Н.П. Аникеевой, А.В. Микляева, П.В. Румянцевой, М.Ю. Савченко, Л.А. Обуховой, В.В.Бойко и др.

Понятие психологического климата. По утверждению Н.П. Аникеевой, это «эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения членов коллектива, определяемые их ценностными ориентациями, моральными

нормами и интересами» [1]

В понятии социально-психологического климата выделяются три "климатические зоны":

Первая климатическая зона – социальный климат, который определяется тем, насколько в данном коллективе осознаны цели и задачи деятельности, насколько здесь гарантировано соблюдение всех прав и обязанностей его членов.

Вторая климатическая зона – моральный климат, который определяется тем, какие моральные ценности в данном коллективе являются принятыми.

Третья климатическая зона – психологический климат, те неофициальные отношения, которые складываются между людьми, находящимися в непосредственном контакте друг с другом. То есть, психологический климат – это микроклимат, зона действия которого значительно локальнее морального и социального.

Особая роль в жизни каждого человека принадлежит школьным годам, классу, эмоционально-психологическому климату класса.

Школьный класс почти всегда состоит из нескольких подгрупп. Факторы «подгруппообразования» очень разнообразны: это и пол, и учебная успешность, и близость мест проживания, и общность внешкольных интересов, и общность позиции в системе отношений внутри класса («социометрического статуса», отраженного в сознании самих учеников) и много-много других. В итоге, неофициальные отношения складываются не только между отдельными учащимися, но и между целыми подгруппами.

Существует классический психодиагностический инструментальный – метод социометрии. Ключевым понятием для характеристики социометрической структуры школьного класса является понятие статуса. В этом контексте статус рассматривается как сумма отвержений и предпочтений, получаемых членом группы в ходе социометрической процедуры. Статусы имеют различный «вес» в зависимости от доли в них положительных выборов, а совокупность статусов всех членов группы задает статусную иерархию, в которой

выделяются:

1) социометрические «звезды» – наиболее предпочитаемые члены группы, стоящие на вершине иерархии;

2) высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные, определяемые по числу положительных выборов и не имеющие большого числа отвержений;

3) изолированные – члены группы, у которых отсутствуют любые выборы, как положительные, так и отрицательные;

4) пренебрегаемые – члены группы, имеющие большое количество отрицательных выборов и малое количество предпочтений;

5) отверженные («изгои») – члены группы, не имеющие по результатам социометрии положительных выборов, а только отрицательные. [4]

В подростковом возрасте у детей складываются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений: одна – со взрослыми, другая – со сверстниками. Обе они продолжают формироваться в средних классах школы. Выполняя одну и ту же общую социализирующую роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам.

В практике исследований социально-психологического климата используются следующие методы: социометрический, ролевые игры, интервью, тестирование, наблюдение, эксперимент, анкетирование.

Наиболее распространенной методикой изучения межличностных отношений является социометрическая – метод, структурного анализа малых групп.

Социометрия означает измерение межличностных отношений в группе. Самым известным представителем социометрического метода является американский психиатр, социальный психолог Якоб Морено (1892-1974). Основное внимание Я. Морено сконцентрировал на психологических взаимоотношениях людей в небольших группах. При разработке социометрической методики им были использованы экспериментальные, методы, некоторые постулаты психоанализа и теории ролей.

Теоретически рассмотрев проблему взаимоотношений подростков в группе, изучив ее возрастные особенности, была составлена модель формирования благоприятного социально-психологического климата младших подростков, цель – теоретически обосновать и экспериментально проверить формирование благоприятного социально-психологического климата младших подростков

В результате опытно-экспериментального исследования нами было проведено исследование с группой подростков 6 класса.

На констатирующем этапе эксперимента в классе выявлено – «Социометрические звезды» – 1 человек (4% детей); «Высокостатусные» – 4 человека (16% детей); «Среднестатусные» – 19 человек (76% детей); «Отверженные» – 1 человек (4% детей).

Осознание проблемных областей, наличие мотивации повышать сплоченность класса, поисковая активность в плане выбора эффективных способов взаимодействия, привело к решению разработать программу по формированию благоприятного социально-психологического климата в классе.

Программа была направлена на повышение уровня благоприятного социально-психологического климата в коллективе младших подростков, на основании решения следующих поставленных задач: развить коммуникативные навыки подростков, обучить партнерскому общению и научить работать в команде.

После реализации программы формирования благоприятного социально-психологического климата в коллективе младших подростков повторная диагностика по методикам: методика определения индекса групповой сплоченности К. Сишора; методика изучения сплоченности коллектива (показатели ценностно-ориентированного Немов), методика "Наша группа" О.И. Моткова.

Анализ результатов исследования по методике К. Сишора показал, что в классе преобладал уровень групповой сплоченности «ниже среднего», так считали 32,1% (9 учащихся), после проведения программы он составил 3,6% (1 учащийся). Уровень групповой сплоченности «выше среднего» до

проведения программы составлял 17,8% (5 учащихся), после проведения 35,7% (10 учащихся).

По методике Р.С. Немова полученный показатель степени ценностно-ориентационного единства участников исследования составлял 0,41, это говорило о том, что данный коллектив находился на стадии развития. После проведения психолого-педагогической программы этот показатель повысился и составил 0,48, что говорит о благоприятном психологическом климате коллектива.

Анализ результатов исследования по методике Моткова О.И. показал, что в положительной динамике классе преобладал средний уровень развития группы, так считают 67, 8% (19 учащихся), высокий уровень развития группы составлял 14,3% (4 человека). Значительно снизилось число конфликтных ситуаций в классе. Это говорит об улучшении межличностных отношений и положительной динамике в развитии группы.

Для оценки сдвигов в показателях уровня групповой сплоченности младших подростков применялся критерий Т-Вилкоксона. Результаты расчетов данного критерия подтверждают повышение уровня групповой сплоченности в коллективе младших подростков после проведения психолого-педагогической программы.

В заключении хочется отметить, что формирование благоприятного психологического климата в группе подростков – это сложный и многоэтапный процесс. Главную роль в нём отведена классному руководителю, который должен являться примером гармоничного и счастливого человека, устанавливать доверительные отношения с ними и их родителями, регулировать взаимодействие учеников в классе, формировать условия для создания высокого уровня сплоченности подопечных и проявления их индивидуальных способностей. В совокупности, эти действия приводят к повышению благоприятности психологического климата в классе.

Список использованных источников и литературы:

[1] Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева – М.: Просвещение, 1989. – 223 с. ISBN 5-09-001063-3

[2] Руководство практического психолога: психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И.В. Дубровиной – 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1998 – 128с. ISBN 5-7695-0192-8

[3] Жутикова, Н. В. Учителю о практике психологической помощи: Кн. для учителя / Н. В. Жутикова. – М.: Просвещение, 1988. – 170 с. ISBN 5-09-000784-5

[4] Кричевский Р.Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 205 с. ISBN 5-211-01499-3

[5] Микляева, А. В. "Трудный класс": диагностическая и коррекционная работа / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 320 с. ISBN 5-9268-0487-6

© *М.И. Горбенко, 2021*

*В.В. Жуматаева,
студентка 5 курса напр. «Психолого-
педагогическое образование»
науч. рук.: А.Ю. Швацкий,
к.пс.н., доц.
Орский гуманитарно-технологический
институт (филиал) ОГУ,
г. Орск, Российская Федерация*

ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ В ГРУППАХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматривается понятие о профилактике конфликтов среди групп подростков, иными словами, изучение сущности и виды конфликтов в психолого-педагогической литературе, общая характеристика подросткового возраста

Ключевые слова: психология, подростки, конфликты.

В подростковом возрасте на становление конфликтного поведения оказывают влияние такие факторы, как положение в группе сверстников, окружающая среда и личностные особенности[1].

Для подростка характерно стремление самоутвердиться в своей компании, в классе, занять удовлетворяющее его социальное положение. Это может толкнуть его на необдуманные поступки – примыкание к агрессивной компании, унижение других, драки, формирование зависимостей. Часто именно невозможность достичь желаемого статуса является причиной возникновения неадекватного конфликтного поведения. Как подчеркивает Н.И.Леонов, низкий социометрический статус ребенка в среде референтной группы содействует формированию внутренней конфликтности, а также негативного самоотношения[2].

В ситуации инклюзии жертвой конфликта, насилия часто становится подросток с особыми образовательными потребностями (проблемы физического и психического здоровья), представители других культур, конфессий, языка,

дети из малообеспеченных семей. Такие подростки могут подвергаться буллингу, кибербуллингу, школьному насилию со стороны одноклассников.

Огромное влияние на становление личности подростка оказывает окружающая среда. В первую очередь, это – семья. В проявлении конфликтности ребёнка не последняя роль отводится особенностям взаимоотношений с близкими, семейная сплочённость, близость между детьми и родителями, братьями и сестрами, стиль семейного воспитания[3].

Кроме отношений с окружающими, на особенности конфликтного поведения подростка оказывают влияние его личностные особенности: темперамент, характер, неадекватная самооценка, высокая тревожность, личностная нестабильность (частые смены настроения, импульсивность, связанные с физиологическими перестройками в организме) и т.д.

Подросток испытывает противоречия в самом себе, т.к. именно в этом возрасте происходит интенсивное развитие самосознания и критического мышления. Это служит основой для изменения представления о себе и выражается в резком недовольстве собой, а также в сочетании таких противоположных качеств, как самонадеянность и неуверенность, черствость и повышенная чувствительность, развязность и робость [4].

С целью наиболее успешной работы по профилактике межличностного конфликтного поведения старшего подросткового возраста необходимо обратить внимание на формы и методы, направленные на профилактику и предупреждение конфликтов в подростковой среде.

Формы профилактики межличностных конфликтов детей старшего подросткового возраста:

1. Массовые мероприятия – это форма организации внеучебной работы с наибольшим числом задействованных в нем участников (классные часы «Конфликты и мы», «Почему мы конфликтует» и др.).

2. Экскурсии – это посещение достопримечательностей группой туристов или индивидуально. От обыкновенной прогулки экскурсия отличается тем, что это организованное мероприятие, даже если устраивается лишь для одного человека.

Цель экскурсии – не только осмотреть достопримечательность или какой-то другой объект, но и узнать его историю и уникальные факты (занятие общим делом способствует сплочению коллектива).

3. Диспуты – коллективное общественное рассмотрение актуальных научных тем или социальных проблем. Это один из функциональных способов обучения, который содействует развитию логического мышления и формированию самостоятельности суждений.

4. Деловая игра – способ имитации принятия решений руководящих сотрудников или специалистов в разных производственных ситуациях, используемый по данным правилам группой людей или человеком с Интернетом в диалоговом режиме, при наличии конфликтных ситуаций либо информационной неопределённости.

К основным методам профилактики конфликтов в группе подростков относятся:

1. Словесный метод – это метод изложения учебного материала, устное повествовательное изложение новых знаний педагога. Он применяется на всех этапах школьного обучения. С его помощью воспроизводится образное изложение фактов, увлекательных событий, взаимосвязей, взаимозависимостей, явлений.

Данный метод активизирует восприятие, познавательную активность, формирует представления, развивает интересы, любознательность, воображение и мышление.

2. Наглядный метод – этот метод способствует активизации всех систем организма человека для восприятия информации.

3. Вовлечение в деятельность – это совокупность средств и приемов обучения, которые содействуют успешному вовлечению человека в деятельность.

4. Организация деятельности – пути выделения, закрепления и формирования положительного опыта поведения, отношений, действий и поступков, мотивации.

5. Помощь в сотрудничестве – подразумевает совместные действия сторон для решения проблемы, которые позволяют понять причины разногласий и найти выход из кризиса,

приемлемый для противостоящих сторон без ущемления интересов каждой из них.

6. Анализ ситуаций – способ включения в образовательный процесс глубокого и детального изучения реальной или имитационной ситуации, выполняемые для того, чтобы выявить её частные или общие характерные свойства.

7. Известный метод положительного примера – формирование личности происходит не столько в результате воздействия слова и мысли как средств объяснения и убеждения. Исключительно большое воспитательное значение имеют положительные образцы и примеры поведения и деятельности других людей, в особенности это актуально в среде школьников, так как они впитывают всю информацию, которая их окружает, а потом воспроизводят ее[5].

Список использованных источников и литературы:

[1] Леонов Н.И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2018. – 240с.

[2] Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения: моногр. / М.Ю. Кондратьев. – М.: МОДЭК, 2019. – 336 с.

[3] Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. СПб, 2019. – 384 с

[4] Истратова О.Н. Практикум по подростковой психокоррекции. Игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – М.: Феникс, 2019. – 352 с.

[5] Проскурякова, Л.Ю. Помощь психолога подросткам / Л.Ю. Проскурякова. – М.: Питер, 2016. – 88 с.

© В.В. Жуматаева, 2021

*М.А. Ионова,
студент 1 курса
напр. «Психология образования»,
e-mail: margaritka29042001@mail.ru,
Е.В. Долинова,
преподаватель факультета среднего
профессионального образования,
МГПУ им. М.Е. Евсевьева,
г. Саранск, Российская Федерация*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛОГО В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье отражаются специфика и особенности организации совместной деятельности детей и взрослого в развитии социального интеллекта детей 5-6 лет.

Ключевые слова: совместная деятельность, социальный интеллект, дошкольный возраст.

Практика совместной деятельности, реализуемая путем общения и активного взаимодействия дошкольника со взрослыми, является главным средством не только психосоциального, но и общего когнитивного развития его личности. Совместная деятельность создает предпосылки для формирования позитивной социализации, формирования основ коллективных взаимоотношений, развития коммуникативных способностей, становления лидерских качеств ребенка, совершенствования сотрудничества детей, преодоления, свойственного дошкольникам, эгоцентризма, выражаемого в первых попытках действовать в интересах других людей.

Совместная деятельность, по утверждению А.В. Запорожца, развивает у детей способность сочувствовать другим людям, дает первый опыт переживания чужих нужд и потребностей как своих собственных [1].

В трудах российских педагогов и детских психологов совместная деятельность детей дошкольного возраста

традиционно рассматривается как ведущий инструмент развития детских взаимоотношений. Она традиционно выступает в качестве необходимого условия совершенствования их социально-поведенческих проявлений и адаптации к социальным отношениям. В педагогической теории и образовательной практике как совместную, обычно рассматривают деятельность, направленную на создание разными людьми общего, единого продукта. При этом, совместную деятельность можно рассматривать не только как деятельность, предполагающую непосредственное объединение усилий детей для решения какой-либо единой задачи, но даже выполнение ими индивидуальной работы в присутствии других.

Совместная деятельность детей старшего дошкольного возраста может осуществляться как минимум в двух вариантах. Во-первых, это совместная деятельность ребенка со взрослым. Именно такой вариант педагогического взаимодействия рассматривала в своих исследованиях М. Монтессори, подчеркивая важность специфики сотрудничества взрослого и ребенка [3, с.33].

Виды и формы этого взаимодействия хорошо классифицированы и описаны в трудах многих исследователей, работавших в области социальной и педагогической психологии, педагогики, таких, как Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Ф.Д. Горбов, А.И. Донцов, А.В. Журавлев, С.А. Козлова, и многих других. Совместная деятельность детей и взрослого привлекала внимание исследователей не сама по себе, ее традиционно рассматривали как средство развития личности ребенка.

В качестве общей цели совместной деятельности со взрослым рассматривается идеально представляемый общий результат, достичь которого стремится групповой субъект деятельности, в нашем случае группа детей старшего дошкольного возраста и педагог группы. Не менее важным компонентом психологической структуры совместной деятельности детей и взрослого является общий мотив, побуждающий к участию в совместной деятельности. При выполнении текущих задач совместной деятельности рождаются совместные действия и продукт. В общую структуру

совместной деятельности входит и общий педагогический результат, к которому приходят в итоге участники. Подчеркнем, что педагогический результат не тождественен, полученному детьми и воспитателем продукту совместной деятельности. Рефлексия каждого участника совместной деятельности имеет место в ситуациях оценки полученного результата [1, с. 21–24].

В педагогическом плане особенно важно то, что в процессе совместной деятельности детей и взрослого развивается просоциальное поведение детей, интенсифицируются их коммуникации, активизирующие межличностные отношения, возникающие между её участниками на основе предметно заданных функционально-ролевых взаимодействий. Представленные коммуникации и межличностные контакты принципиально важны, поскольку именно они несут основной педагогический заряд, а потому имеют самостоятельную ценность для решения педагогических задач по позитивной социализации личности ребенка, развитию его социального интеллекта. Функционально-ролевое взаимодействие обусловлено предметным содержанием и формами организации совместной деятельности детей и взрослого. В результате, возникающие межличностные контакты детей и взрослого оказывают существенное влияние, как на процесс, так и на результаты совместной деятельности.

Результаты педагогических разработок исследователей свидетельствуют о том, что и успешность совместной деятельности детей и взрослого, и степень результативности ребенка, входящего в состав коллектива и участвующего в ней, зависят от множества причин социально-психологического характера. Отмечая важность этого обстоятельства для дошкольного образования, следует иметь в виду, что педагогов должна интересовать не столько эффективность деятельности группы и участвующего в ней ребенка, сколько педагогическая ценность этого участия. Этот собственно педагогический аспект эффективности совместной деятельности детей и взрослого важен для позитивной социализации личности старшего дошкольника. Так, принципиально важен собственный, индивидуальный, личностный опыт коммуницирования, получаемый детьми и педагогом в ходе совместной

деятельности [2, с. 69].

Для понимания воспитательного воздействия механизмов совместной или коллективной деятельности детей и взрослого необходима классификации ее возможных вариантов – форм организации. Это позволит избавиться от плохо структурированных описаний отдельных методических заданий и даст возможность последовательно разрабатывать педагогические аспекты проблемы позитивной социализации детей старшего дошкольного возраста в процессе организации совместной деятельности дошкольников и воспитателя.

Представим формы организации совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста и взрослого для развития социального интеллекта детей 5-6 лет в дошкольной образовательной организации:

- совместно-индивидуальная;
- совместно-последовательная;
- совместно-взаимодействующая [1].

Суть организационного механизма совместно-индивидуальной формы организации совместной деятельности детей и взрослого заключается в том, что каждый из участников процесса совместной деятельности создает свой продукт, который впоследствии становится частью общего, коллективного результата. Характерной особенностью выступает момент наличия/отсутствия общего замысла. Замысел может существовать и быть оговорен заранее в начале работы – тогда участники способны с разной степенью его учитывать. Однако замысел может присутствовать только в планах руководителя педагога.

Представить специфику совместно-последовательной деятельности детей 5-6 лет и взрослого можно спортивной эстафетой или производственным конвейером. Результат деятельности одного участника становится предметом деятельности следующего и так может продолжаться долго (в зависимости от количества участников). В работе по развитию социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, формирования умений и навыков сотрудничества и сотворчества детей данная форма организации совместной деятельности является результативной [1].

Самой сложной в плане организации и реализации является совместно-взаимодействующая форма организации совместной деятельности детей и взрослого. В процессе ее реализации согласование действий участников процесса взаимодействия возможно и порой необходимо на всех этапах работы – от проектирования и корректировки замысла, до завершения, рефлексии и анализа результатов. При этом совместно-взаимодействующая форма организации совместной деятельности варьируется в зависимости не только от предметной направленности, но, в первую очередь, от количества участников. Наиболее простой вариант взаимодействия – в паре, более сложный в больших по составу группах [1].

Таким образом, совместная деятельность со взрослым позволяет ребенку сформировать первичные позитивные эталоны для адекватных социально-поведенческих реакций, создает предпосылки для формирования позитивной социализации, основ коллективных взаимоотношений, развития коммуникативных способностей, становления лидерских качеств ребенка, преодоления свойственного дошкольникам эгоцентризма.

Список использованных источников и литературы:

[1] Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов // Науч. – исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1987. – Текст: электронный. – URL: https://rusneb.ru/catalog/002072_000044_ARONB-RU_

[2] Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей / А. И. Савенков. – Москва: НКЦ, 2015. – ISBN 978-5-4441-0099-8. – Текст: непосредственный.

[3] Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори; составитель, вступительная статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – Москва: Карапуз, 2000. – ISBN 5-8403-0100-0. – Текст: непосредственный.

© М.А. Ионова, Е.В. Долинова 2021

*Р.Р. Исянбаева,
студент,
науч. рук.: О.А. Андриенко,
канд.пед.наук,
Орский гуманитарно-технологический
институт (филиал) ОГУ,
г. Орск, Российская Федерация*

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ФОРМА САМОУТВЕРЖДЕНИЯ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Аннотация: данная статья посвящена анализу проблемы развития агрессивного поведения подростков. Обозначена необходимость и перспективность изучения основных причин агрессивности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: агрессивное поведение, агрессивность, подростковый возраст.

Повышенная агрессивность детей подросткового возраста является одной из самых острых проблем не только для педагогов и психологов, но и для общества в целом. Растущая волна детской преступности и увеличение числа детей, которые склонны к агрессивным формам поведения, проливает свет на задачу изучения психологических условий, вызывающих данные опасные явления.

Изучение агрессивности в подростковом возрасте особенно важно, особенно когда данная характеристика находится в стадии формирования и когда еще могут быть приняты современные корректирующие меры. Для большинства детей типичны те или иные формы агрессии.

В тоже время хорошо известно, что в определенной категории детства агрессия как постоянная форма поведения не только сохраняется, но и развивается, делая ее постоянным качеством человека. В конце концов, снижается производственный потенциал подростка, снижается его способность общаться на высоком уровне, искажается его личностное развитие. Агрессивный подросток приносит с собой

много проблем не только для других, но и для себя.

В последние годы сильно возрос научный интерес к проблеме подростковой агрессии. В зарубежной психологии проблему агрессии изучали Р. Бэрон, К. Лоренц, Д. Ричардсон, З. Фрейд, Э. Фромм и другие.

Агрессия как психологический феномен включает в себя следующие личностные особенности, как мстительность, нетерпимость к чужому мнению, подозрительность, обидчивость, вспыльчивость, неуступчивость, наступательность, бескомпромиссность и др.

Несмотря на наличие огромного числа исследований по проблеме агрессивного поведения подростков из неблагополучных семей, вопрос о факторах его возникновения, об эффективных методах преодоления агрессивных тенденций в поведении подростков, нельзя считать достаточно разработанным.

Данные исследований ученых показывают, что положение ребенка в системе сложившихся в классном коллективе межличностных отношений определяется рядом факторов, общих для подросткового возраста. Группа подростков, которые имеют неблагополучное положение в системе личных отношений, обладает схожими характеристиками: трудности в общении со сверстниками, неуживчивость, вспыльчивости, грубости, замкнутости, их отличает жадность и зазнайство, навязчивость и неряшливость, а также проявление агрессии. Общение подростка во многом обуславливается изменчивостью его настроения.

Для подростка наиболее актуально групповое межличностное взаимодействие, общение в компании ровесников. Степень «включенности» в группу определяет как стиль межличностного взаимодействия, так и направленность личностного развития. Частыми причинами затруднений общения, по мнению исследователей, могут выступать индивидуальные психологические особенности общения, включая интеллектуальные, волевые, личные проявления человека.

Характерными для подросткового возраста являются имитации чьего-либо поведения. Чаще может выступать в

качестве объекта подражания, поведение значимого взрослого, который достиг определенного успеха, причем, прежде всего, обращается внимание на внешнюю сторону. При недостаточной критичности и несамостоятельности в суждениях такой образец для подражания может оказать негативное влияние на поведение подростка

Проявление агрессивности как личностного качества в некоторых актах поведения в форме агрессивных действий всегда является результатом сложного взаимодействия личностных и ситуационных факторов. Трактовка многими авторами агрессивности как черты личности свидетельствует о ее приобретенном характере, т.е. вносит элемент социальной обусловленности ее формирования. Уровни агрессивности определяются как обучением в процессе социализации, так и ориентацией на культурные и социальные нормы, существенными нормами из которых выступают нормы социальной ответственности и нормы наказания за акты агрессии.

Большинство психологов разделяют мнение о том, что существуют два основных типа агрессии: враждебной и инструментальной.

Термин «враждебная агрессия» (или «эмоциональная агрессия») часто используется в тех случаях, когда основная цель агрессора заключается в причинении жертве страданий или другого вреда.

Термин «инструментальная агрессия», наоборот, используется в случаях, когда агрессия выступает в качестве средства достижения определенной цели (социальный статус, деньги, территория).

Инструментальная агрессия, в большинстве случаев, мотивирована ситуацией, и может соответствовать социальной целям. Сложность заключается в том, что трудно провести границу между враждебной и инструментальной агрессией, ведь враждебные намерения в социальной ситуации, в большинстве случаев, маскируются инструментальной формой агрессии.

О.Ю. Дроздов доказывает, что некоторые агрессивные действия могут сочетать в себе как инструментальную, так и враждебную агрессию.

А. Бандура обозначает, что, несмотря на разницу в целях, эти два типа агрессии направлены на решение конкретных задач и, по сути, представляют собой инструментальную агрессию.

Т.М. Курбатова описывает три основных типа (уровни) агрессии: индивидуальный, субъектно-деятельностный и личностный:

1) индивидуальный тип состоит в самозащите, защите своего имущества, детей;

2) субъектно-деятельностный тип проявляется в обычном для человека стиле поведения и связан с попыткой достичь своей цели, успеха или с обратной реакцией на угрозу;

3) личностный тип связан с мотивационной сферой человека, его самосознанием и выражается в предоставлении преимущества насильственным средствам в достижении своих целей.

Таким образом, в современной практике психологами представлено большое количество дефиниций агрессии, агрессивного поведения и агрессивности, но следует отметить, что единого и общепринятого определения не имеется.

Предложено существенное количество классификаций, которые не только не сходятся в определенных моментах, но и часто противоречат друг другу. Причём такое явление типично как для зарубежной, так и отечественной психологической теории.

Список использованных источников и литературы:

[1] Психологический словарь / авт. – сост. В.Н. Копорулина и др. – Ростов-н/Д: Феникс, 2009. – 640 с.

[2] Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – СПб.: Питер, 2015. – 292 с.

[3] Мор Г.Я. Формирование навыков самоконтроля и взаимоконтроля у учащихся // Начальная школа. – 2013. – №11. – С. 38-43.

© Р.Р. Исянбаева, О.А. Андриенко, 2021

*Е.Е. Кадыкова,
студент 1 курса напр. «Психология»,
e-mail: kadykovallone@yandex.ru,
науч. рук.: Е.В. Долинова,
преподаватель факультета среднего
профессионального образования,
МГПУ им. М.Е. Евсевьева,
г. Саранск, Российская Федерация*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье актуализируются особенности использования технологии развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие, социальный интеллект, дошкольный возраст.

Задачи диагностики и развития социального интеллекта личности ребенка в настоящее время относятся к числу важнейших проблем детской психологии, современного образования в целом и дошкольного образования в частности. Важность развития социального интеллекта дошкольников возрастает в современных условиях в связи особенностями социальной ситуации развития. В исследованиях социологов и психологов содержится множество свидетельств о разобщенности современных детей, с ранних лет, погруженных в искусственную среду виртуальной реальности [2, с. 27].

Раскроем технологию организации работы воспитателя старшей возрастной группы по развитию социального интеллекта дошкольников.

Первый уровень развития социального интеллекта.

Задачи и направления деятельности педагога:

- поощрение стремления детей поддерживать положительный эмоциональный фон своего настроения;
- формирование у детей социальных ориентировок по типу: «Что это?», «Что я хочу делать?», «Как надо делать?»;

– развитие способности проявлять симпатию к сверстникам и другим людям, сопереживание им.

На данном этапе, если ребенок демонстрирует раздражение, взрослый помогает определить его причину. Малыша учат, ощущая волну гнева, отвечать на вопросы: «О чем я думаю и что чувствую сейчас? На что я на самом деле разозлился?». Это переключает ребенка с восприятия другого человека или предмета как мешающего удовлетворению его потребности, то есть как источника гнева, на проблемную ситуацию и способы ее решения; формирует установку на поиск совместных действий. [1, с. 52].

Дети усваивают на игровых занятиях разнообразные способы совладания с гневом: надуть шарик, потопать ногами, рассмешить себя, глядя в зеркало, послушать любимую музыку, потанцевать, замесить понарошку тесто, позвонить другу, маме [1, с. 66].

Второй уровень развития социального интеллекта.

Задачи и направления деятельности педагога:

– формирование ориентировок в действиях, эмоциях и желаниях;

– формирование социальных ориентировок по типу: «Что случилось?», «Почему?», «Хорошо это или плохо для меня и для других?», «Что мне с этим делать?»;

– развитие способности сопереживать в конкретных ситуациях и проявлять сочувствие близким людям, учиться понимать причины поведения и эмоциональных реакций другого человека.

На данном этапе детей учат осознавать ситуацию как проблемную, дифференцировать свои и чужие эмоции и намерения, учат рассуждать вместе со взрослым. [1, с. 75].

Можно ссылаться на третье лицо, которое решает похожие проблемы. Детям так легче высказать свое мнение и сделать ситуацию менее эмоционально значимой. Можно организовать коллективное обсуждение лучших способов справиться с гневом.

Третий уровень развития социального интеллекта.

Задачи и направления деятельности педагога:

– содействие социализации и самоутверждению ребенка в

соответствии с позитивным образом себя и изменяющейся картиной окружающего мира;

- формирование социальных ориентировок по типу: «Когда так бывает?», «Каким я хочу и могу быть?», «Зачем?»;

- развитие эмоциональной устойчивости в конфликтных, стрессовых ситуациях [2, с. 88].

На данном этапе дети учатся различать эмоции и отношение. Этому помогает освоение таких интеллектуальных действий, как аналогия и субъективное взвешивание. Если проблема маленькая, то становится понятным, почему нужно изменить интенсивность эмоциональной реакции на нее. Детям следует показывать доступные способы: переключиться на другую игрушку или найти другого партнера, придумать альтернативный способ действия или предложить задание на выбор. Если же проблема осознается как большая, то с детьми отыгрываются проблемные ситуации и альтернативные способы поведения в них – на уровне совместных действий всех воспитанников группы [1, с. 96].

При этом не нужно представлять, что ребенок бьет воображаемого обидчика, – это было бы безнравственно. Речь идет о том, чтобы выплеснуть злость и гнев и не позволить другому сделать больно. Следует учить ребенка брать ответственность на себя за изливание своего гнева: «Что было бы, если бы ты сломал все стулья в группе? Как бы мы тогда занимались или обедали?». Гнев в дальнейшем поддается ранжированию: от слабого раздражения и досады до открытого бешенства, ярости и неистовства. В зависимости от его меры дети учатся подбирать адекватные способы выражения гнева и управления им.

Такие ситуации могут реализоваться в рамках специальных занятий-тренингов. Они описаны в парциальной программе «Социальная адаптация ребенка в обществе» Р.М. Грановской и И.М. Никольской. Параллельно идет работа:

- над понижением значимости травмирующего фактора;
- над повышением самооценки;
- над понижением значимости неудачных поступков и действий.

Структура специальных тренинговых занятий включает в

себя такие основные элементы, как:

- создание и обсуждение проблемной ситуации;
- доверительная беседа с детьми на волнующие их темы;
- рисование проблем (снятие напряжения, диагностика детских тревог);
- обучение навыкам самопомощи в напряженных ситуациях, формирование волевой регуляции поведения [1 с. 114].

Обобщая ответы детей, взрослый подводит их к выводу, что человек злится, когда чувствует, что не может удовлетворить свое желание, изменить ситуацию, преодолеть препятствие. Гнев – это естественная эмоциональная реакция, которая дает нам сигнал, что возникла преграда. Это чувство побуждает человека к изменению ситуации, преодолению препятствия, и это нормально, но мы не всегда умеем правильно выразить свои эмоции, не причинив вреда окружающим и себе.

Этому нужно учиться. Для прочувствования ощущения гнева можно предложить разыграть небольшой этюд «Сердитая старуха», сопровождая его чтением эпизода встречи старика и старухи из «Сказки о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина. Затем дети делятся на команды и придумывают свои варианты действий старика и старухи, нацеленные на управление своим и чужим гневом. Главным фактором в социализации гнева является пример взрослых, который показывает им, как вести себя в той или иной проблемной ситуации в соответствии с нормами и правилами поведения.

Определим компоненты социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста:

– саморегуляция: выражается в соотношении степени сформированности навыков организованной деятельности, умений контролировать свое поведение (одним детям трудно подстроиться под заданные правила поведения и действий, другие с легкостью им следуют, проявляя гибкость);

– самооценка: представляет собой вариации воззрений на окружающий мир (от стремления занять более выигрышную для себя социальную позицию до попытки ухода в тень, желания остаться незамеченными в силу неправильно сформированного отношения к себе и окружающим);

– межличностное взаимодействие: результат развития саморегуляции и самооценки старшего дошкольника, определяющий характер общения, наличие или отсутствие тревожности, настроение [2, с. 30].

Таким образом, в работе по развитию социального интеллекта с детьми 5-6 лет педагог в организации различных видов деятельности должен руководствоваться следующими методическими рекомендациями:

– соблюдать последовательность и систематичность в работе с детьми: ориентироваться на уже освоенный опыт и, кроме того, новое знание давать с соблюдением педагогического принципа – от простого к сложному;

– использовать разнообразные педагогические методы, психотехники, учитывающие возрастные возможности ребенка;

– формировать социально одобряемое поведение в конфликтных ситуациях на основе собственного примера;

– поощрять стремление ребенка к самостоятельной оценке конфликтной ситуации, способов выражения чувств и поведения: ребенок запоминает хорошо то, что имеет эмоциональную окраску и может быть применено на практике.

Список использованных источников и литературы:

[1] Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу / А.И. Савенков [и др.]; научный редактор А.И. Савенков. – Москва: Перо, 2016. – ISBN: 978-5-906972-98-9. – Текст: непосредственный.

[2] Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник / А.И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – ISBN 978-5-534-07918-0. – Текст: непосредственный.

© *Е.Е. Кадькова, 2021*

*О.К. Куц,
студент,
науч. рук.: Н.Г. Попрядухина,
к.психол.н., доц.,
Орский гуманитарно-технологический
институт (филиал) ОГУ,
г. Орск*

СНИЖЕНИЕ УРОВНЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: данная статья посвящена анализу проблемы снижения уровня психоэмоционального напряжения ребенка средствами изобразительной деятельности, в частности, психоэмоциональное напряжение рассмотрено как психологический феномен в рамках которого представлены подходы отечественных авторов к определению понятия, выделяются виды эмоционального напряжения, классы эмоциональных переживаний, входящих в состав психоэмоционального напряжения: аффекты, собственно эмоции и чувства; выделены особенности проявления психоэмоционального напряжения детей старшего дошкольного возраста, раскрыты возможности применения средств изобразительной деятельности для снижения уровня психоэмоционального напряжения старших дошкольников.

Ключевые слова: эмоции, психоэмоциональное напряжение, старший дошкольный возраст, изобразительная деятельность.

Эмоции представляют собой особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворённости, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Психологи попытались определить и классифицировать эмоции. Оказалось, что люди различают шесть основных эмоций – радость, грусть,

гнев, удивление и страх. Эмоции выполняют оценочную роль, побуждают ребенка к деятельности, влияют на накопление и актуализацию его опыта.

Эмоциональные состояния или эмоции представляют собой сложные и богатые реакции человека от взрывов страстей до тонких оттенков настроений.

Психоэмоциональная напряженность – это пограничное состояние, формирующееся в результате чрезмерного возрастания эмоционального напряжения и характеризующееся временным понижением устойчивости психических и психомоторных функций, выраженным соматовегетативными реакциями и снижением профессиональной работоспособности при невозможности полноценной эмоциональной разрядки и отключения от тревожно-депрессивных переживаний.

Среди работ посвященных исключительно проблеме исследования психоэмоциональной напряженности, можно назвать исследования Е.Н. Арбузовой, Л.П. Баданиной, Л.Н. Бережновой, М.И. Дьяченко, В.Л. Маришук, Е.С. Тихоновой.

М.И. Дьяченко выделяет следующие виды психоэмоциональной напряженности:

1) перцептивную, которая возникает, например, в случае больших затруднений при восприятии необходимой информации;

2) интеллектуальную, которая появляется при невозможности найти адекватный способ решения или выход из критической ситуации;

3) эмоциональную, проявляющуюся при возникновении эмоций, дезорганизующих деятельность;

4) волевую, возникающую при неспособности человека проявить сознательное усилие и овладеть ситуацией;

5) мотивационную, связанную с борьбой мотивов [2].

В дошкольном детстве закладывается фундамент психического и физического здоровья ребенка, происходит его интенсивный рост и развитие, а также необходимые навыки и привычки, вырабатываются черты характера, без которых невозможен здоровый образ жизни. Психологически здоровый ребёнок характеризуется гармоничным развитием, уравновешенностью, адаптивностью, так же духовностью,

ориентацией на саморазвитие и самоактуализацию. Гармоничное личностное развитие и физическое здоровье благоприятствуют успешной адаптации ребёнка в социуме [3].

По данным исследований, нарушения равновесия в системе смысловых образований внутреннего мира детей старшего дошкольного возраста в следствии депривации их потребности в сохранении чувства самоценности, собственной значимости для других, кроме родителей, обуславливает развитие негативных эмоциональных состояний, психоэмоциональной напряженности. Эмоциональная напряженность, в детском возрасте чаще всего представлена в рамках общепсихологического развития личности Р. Берне, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Добрович, А.И. Захарова, М. Мид, В.С. Мухиной, Н.С. Неймарк, Л.С. Славиной.

Основной целью психокоррекции дошкольников с высоким уровнем психоэмоционального напряжения является стабилизация и гармонизация эмоционального состояния, снятие внутреннего напряжения, формирование адекватной, положительной самооценки. Современная специальная педагогика и психология в поиске эффективных средств психокоррекции все больше ориентируются на использование средств изобразительной деятельности в работе с детьми.

Изобразительная деятельность – это художественная деятельность, которая способствует всестороннему развитию личности ребенка, активному познанию им окружающего мира, воспитанию способности правдиво и творчески отражать свои впечатления в графической и пластической форме.

Е.А. Медведева обращает внимание на то, что особое значение для коррекции психоэмоционального напряжения детей имеет рисование, как вид графической деятельности и основа изобразительного искусства, архитектуры, дизайна и др. Характерная особенность рисования – это отражение действительности в художественных образах, которые действуют на сознание и чувства ребенка, воспитывают в нем определенное отношение к событиям и явлениям жизни, помогают глубже и полнее познавать действительность. Посредством рисунка ребенком воссоздается реальный мир с пространственной глубиной, объемом, цветом, светом,

воздухом. В процессе рисования ребенок учится владеть материалами и инструментами, к которым относятся бумага, акварель, гуашь, кисти, перья, палитра и другие материалы, инструменты и принадлежности, способами их использования для целей изображения и художественного выражения [1].

С детьми старшего дошкольного возраста на коррекционных занятиях психолог использует следующие нетрадиционные техники рисования: тычок жесткой полусухой кистью, монотипия, трафаретная печать, кляксография, рисование песком.

Список использованных источников и литературы

[1] Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2011. – 248 с.

[2] Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии / ред. А.М. Матюшкин, О.А. Конопкин. – 2014. – №1. – С. 106-113.

[3] Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2005. – 456 с.

О.К. Куц, 2021

*Т.Н. Мартынова,
студентка 5 курса напр. «Психолого-
педагогическое образование»,
науч. рук.: Н.Г. Попрядухина,
к.п.н., доц.,
Орский гуманитарно-технологический
институт (филиал) ОГУ,
г. Орск, Российская Федерация*

СТРАХИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ КОРРЕКЦИЯ

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема связанная с тем, что в современном мире детские страхи – очень часто встречающееся явление и проявляются разнообразно. С взрослением у детей меняются мотивы поведения, их отношение к миру, взрослым и сверстникам. У одних детей страхи проявляются через ночные кошмары, которые сопровождаются плачем и обязательным присутствием одного из родителей, или дети спят вместе с мамой и папой; у других страхи проявляются через отказ находиться одним в комнате, боязнь темноты, боятся выходить на лестницу без сопровождения, иногда появляются страхи за родителей, у детей тревога, что с их близкими может что-нибудь приключиться. Для того, чтобы воздействовать на ребенка и помочь ему избавиться от страхов, родителям нужно знать, что такое страх, как он проявляется, развивается, что в общем представляет из себя страх.

Ключевые слова: особенности детей младшего школьного возраста, страх, коррекция страхов в младшем школьном возрасте.

Понятие «страх» рассматривается в современной психологической науке в контексте одного из ее перспективных направлений – психологии эмоций.

В современном психологическом словаре, слово страх трактуется как: «эмоционально насыщенное чувство беспокойства в ответ на реальную или воображаемую угрозу. В

ситуации явной опасности страха имеют характер инстинктивной оборонительной реакции. В других случаях страхи социально опосредованы, обусловлены жизненным опытом и имеют не безусловный, а условный характер».

Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается с определенными физиологическими изменениями в высшей нервной деятельности, что отражается на частоте пульса и дыхания, показателях артериального давления. Страхи возникают в ответ на действие угрожающего стимула. Понятие «страх» можно рассмотреть, как аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании реальной угрозы для жизнедеятельности индивида.

Проблемой детских страхов занимались отечественные и зарубежные психологи, педагоги, такие как: А.С. Спиваковская, Рэчмен, Х. Хекхаузен, Ф. Риман, О. Маурер, Дж. Уотсон, З.Фрейд, М. Миллер, Ч. Спилберг, Черсворд, Грей, Томкинс, Рейнгольд, Боулби, Ю.Е. Алешина, А.И. Захаров, В.И. Гарбузов, М.П. Чередникова, В.Б. Березин, А.М. Панфилова, Р.В. Овчарова, Л.Ю. Неймер, А.М. Прихожан, Н.Н. Кононенко и др. Проблеме самоконтроля в деятельности человека посвящены работы таких отечественных авторов, как: П.К. Анохин, Н.А. Богачкина, В.А. Иванников, А.В. Карпов, А.Г. Маклаков, Г.С. Никифоров, Ю.М. Орлов и др. Многие авторы считают, что страх выполняет конкретную социализирующую и обучающую роль в ходе становлении личности. В итоге, воспитание устойчивости к страху направлено не на избавиться от него, а на выработку умения владеть собой при проявлении страха, тем более что у людей есть естественные психологические механизмы для его преодоления.

А.И. Захаров отмечает, что страхи можно разделить на:

1. Естественные (возрастные): кратковременные, исчезающие со временем, существенно не влияющие на характер поведения и взаимоотношения с окружающими людьми.
2. Патологические: характеризующиеся затяжным течением, произвольностью, неблагоприятным воздействием на характер, межличностные отношения. Именно в этих

условиях заостряются возрастные страхи. – ситуационные, возникающие в опасной ситуации.

3. Личностные: предопределяются характером человека, его тревожной мнительностью.

4. Реальные – вызваны предметами, явлениями реальной действительности; – воображаемые – основаны на вымышленной ситуации или объекте.

5. Острые страхи, могут возникнуть непосредственно в момент опасности, переживаются бурно, могут вызвать серьезные изменения в поведении человека.

6. Хронические страхи – могут переживаться в течение многих лет.

Проявления данного вида страха не острые, сильных изменений в поведении не вызывают. Таким образом, реальные и острые страхи предопределены ситуацией, а воображаемые и хронические – особенности личности человека. Следовательно, в зависимости от генезиса можно говорить о страхе биологическом, социальном, моральном и дезинтеграционном. В отличие от боли и других видов страданиях, вызываемых реальным действием опасных для существования факторов, страх возникает при их предвосхищении. В зависимости от характера угрозы, интенсивность и специфика переживания, страх варьирует в достаточно широком диапазоне оттенков (опасение, боязнь, испуг, ужас). Если источник опасности является неопределенным или неосознанным, возникающее состояние называется тревогой.

Появление в жизни ребенка школы и школьного обучения – стержень значительных изменений во всем образе жизни. Школа модифицирует и положение ребенка в обществе, и структуру его познавательной деятельности, появление новой ведущей деятельности – учебной. Теперь в его жизненный процесс включается деятельность, требующая ответственности, серьезности, систематичности и организованности. Изменения в общественной жизни предполагают включение новых требований по отношению к ребенку, новых обязанностей, соблюдения требований школьной программы, подчинение новым правилам поведения и режиму дня. Значительно расширяется также круг общения – появляются новые друзья и

одноклассники. Соблюдение этих новых требований отчасти влияет на то, как к ребенку будут относиться окружающие – родители, родственники и учителя.

Страхи у младшего школьного возраста могут быть симптомом невроза – расстройства психики, которое требует обязательного лечения. Невроз может проявляться через страхи, не характерные для возраста ребенка, или очень сильные приступы боязни по различным поводам, в том числе входящим в понятие возрастной нормы.

Известны три значимых методологических подхода: Первая концепция базируется на подходе известных нейрофизиологов. Она связывает условные рефлексы с инстинктивными механизмами. Эта концепция объясняет появление страхов с работой высшей нервной системы. Возникновение страхов этот подход связывает с ранним пренатальным, а также натальным опытом маленького человека.

Вторая официальная концепция утверждает, что страх – это нормальная поведенческая реакция на понимание физической либо же социальной угрозы. Третья официальная концепция страхами называет характеристики поведенческой линии, которые возникают как итог неправильного воспитания. Данная концепция винит родителей в возникновении страхов у их ребенка. Эта официальная теория ошибочными называет позиции родителей, которые: – между собой и ребенком создали тесный симбиоз; – «окутали» ребенка своей гиперопекой; – выработали линию равнодушия к ребенку или взяли волну безучастливости; – выставили ребенку широкий спектр завышенных требований.

По мнению А.И. Захарова, наиболее успешно психологическому воздействию подвергаются страхи в дошкольном и младшем школьном возрасте. Психологическая коррекция определяется как «исправление» и оптимизация процесса психического развития личности и предполагает использование естественных движущих сил психологического и личностного развития. При этом мы учитываем, что психологическая коррекция, осуществляемая психологом, не предполагает исправление недостатков, имеющих органическую основу, и дифференцируем психокоррекцию нормального и

аномального развития. Основную задачу психокоррекционного воздействия мы видим в формировании отсутствующих или недостаточно развитых психологических качеств.

В психолого-педагогической литературе описаны различные способы коррекции детских страхов различного происхождения. Многие заимствованы из практики лечения неврозов и являются разновидностью того или иного метода психотерапии, в частности поведенческая и когнитивная психотерапия, психоанализ, арт-терапия, гештальт-терапия и др. В целом, по мнению Л.Д. Лебедевой, все предлагаемые методики условно можно разделить на три группы: игра со страхом; вербализация страха (сказки, рассказы, страшные истории); рисование страха.

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты собственного экспериментального исследования позволили установить, что специфика младшего школьного возраста содержит большое количество факторов, которые необходимо учитывать при рассмотрении формирования страхов в данном возрасте, а также при проведении коррекционных мероприятий. Учитывая изменения окружения и самого анатомо-физиологического состояния ребенка, важно помнить, что психологическая коррекция также является занятием преимущественно новым для ребенка, который вовлечен в значительные изменения социального окружения, перестройку графика дня и нагрузок, задач и мероприятий. Поэтому работа с психологом должна быть также грамотно вписана в общий процесс изменений данного возраста, включая аспекты утомления, большого количества знакомств с новыми людьми, а также построение взаимодействия и образа собственных способностей перед коллективом класса, в случае проведения групповых форм работы. Учитывается и материал занятий, который в данном возрасте также может быть весьма сложным, однако для получения продуктивной работы он должен быть доступен для изменения ребенком.

Список использованных источников и литературы:

[1] Психологический словарь / авт. – сост. В.Н. Копорулина и др. – Ростов-н/Д: Феникс, 2009. – 640 с.

[2] Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Речь, 2010. – 320 с.

[3] Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: Учебное пособие / В.В. Абраменкова. – М.: Издательство: Пер Сэ, 2008. – 427 с.

[4] Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.

[5] Волков, Б.С. Психология младшего школьника. Практикум / Б.С. Волков. – М.: Владос, 2010. – 272 с.

© *Т.Н. Мартынова, 2021*

*М.С. Махнонос,
студентка 5 курса напр.
«Психолого-педагогическое образование»,
науч. рук.: Л.А. Емельянова,
к.п.н., доц.,
Орский гуманитарно-технологический
институт (филиал) ОГУ,
г. Орск, Российская Федерация*

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития социальной перцепции в подростковом возрасте, в частности, рассмотрены подходы отечественных авторов к определению «социальная перцепция», выделены основные уровни проявления перцепции обеспечивающие эффективность межличностных коммуникаций в процессе социализации и развития личности, помогающие строить нормальные отношения с людьми и адекватно их воспринимать.

Ключевые слова: эмпатия, социальная рефлексия, каузальная атрибуция.

Человек не может жить обособленно. На протяжении всей своей жизни мы вступаем в контакт с окружающими нас людьми, формируем межличностные взаимоотношения, целые группы людей образуют связи между собой и таким образом каждый из нас оказывается субъектом бесчисленных и многообразных отношений. То, в какой мере люди отражают черты и чувства друг друга, воспринимают и понимают других, а через них и самих себя, во многом определяет процесс общения, отношения, складывающиеся между партнерами, и способы, с помощью которых они осуществляют совместную деятельность.

Проблеме развития социальной перцепции в подростковом возрасте, посвящены работы таких отечественных авторов, как: Г.М. Андреева, М.Р. Битянова, А.А. Бодалева, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, Л.А. Петровская, В.Д. Шадрикова и

др.

Многие авторы рассматривают социальную перцепцию как сложное, многосоставное понятие, пытающееся объяснить уникальное явление познания и понимания людьми друг друга. Образ существует на уровне чувств (ощущения, восприятия, представления) и на уровне мышления (понятия, суждения, умозаключения). [1]

Социальную перцепцию нельзя рассматривать как чисто когнитивный, «рациональный» акт запечатления внешних свойств воспринимаемого человека. В ней обязательно присутствуют и оценка другого, и формирование отношения к нему в эмоциональном и поведенческом плане. Согласно определению, сам термин "перцепция" обозначает "восприятие", а "социальная перцепция" – восприятие социальных объектов в социальном контексте, восприятие людьми друг друга. Таким образом, пишет В.П. Куницына и ее коллеги, социальная перцепция – процесс, возникающий при межличностном взаимодействии на основе естественного общения и протекающий в форме восприятия и понимания одним человеком другого[2].

Можно выделить четыре основные функции социальной перцепции: 1. познание себя; 2. познание партнера по общению; 3. организация совместной деятельности на основе взаимопонимания; 4. установление эмоциональных отношений.

Представление о другом человеке тесно связано с уровнем собственного самосознания. Связь эта двоякая: с одной стороны, богатство представлений о самом себе определяет и богатство представлений о другом человеке, с другой стороны, чем более полно раскрывается другой человек, тем более полным становится и представление о самом себе. «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет собой для других»

Ершова Н.Н. определила следующие показатели уровня развития компонентов социально-перцептивной компетентности. [4]

Высокий уровень развития социально-перцептивной компетентности характеризуется устойчивым интересом к личности воспринимаемого, стремлением к углубленному

познанию ее и себя, устойчивым ее пониманием.

Средний уровень развития социально-перцептивной компетентности предполагает устойчивый интерес к отдельным особенностям личности.

Недостаточный уровень развития социально-перцептивной компетентности характеризуется ситуативным интересом человека к личности партнера, отсутствием понимания мотивов, поведения, эмоционального состояния партнера.

Низкий уровень развития социально-перцептивной компетентности отличается слабым выражением интереса к личности партнера, отказом от понимания его.

Исключительное значение в развитии социальной перцепции имеет подростковый возраст, так как межличностные отношения в подростковом возрасте являются важным условием формирования нравственных представлений и социальных установок. Важная особенность и ценнейшее психологическое приобретение подростка – открытие своего внутреннего мира, в этот период возникают проблемы самосознания и самоопределения. В тесной связи с поисками смысла жизни находится и стремление узнать самого себя, свои способности, возможности, поиск себя в отношениях с окружающими. Подростки уже готовы в нужный момент проявить сочувствие к тому человеку, который в этом нуждается, но при этом не стремятся всецело проникнуться его состоянием. Они в умеренной степени осознают и понимают, как воспринимаются окружающими и им это помогает в общении. В них уже достаточно развиты основные компоненты социальной перцепции: эмпатия, рефлексия, казуальная атрибуция.

С целью наиболее успешной работы по развитию социальной перцепции у подростков необходимо проводить тренинговые занятия. Социально-психологический тренинг – это метод обучения, осуществляемый в процессе группового взаимодействия и направленный на повышения компетентности в сфере общения.

В ходе тренинговых занятий с помощью специально разработанных упражнений участники получают вербальную и невербальную информацию о том, как их воспринимают другие

люди, насколько точно их самовосприятие. Они приобретают умения глубокой рефлексии, смысловой и оценочной интерпретации объекта восприятия.

Эффективность развития социально – перцептивной компетентности подростков будет обеспечиваться созданием психолого-педагогических условий, а именно:

1. Создание психологически благоприятной среды, основанной на принципах активности, безоценочного принятия, обратной связи, субъект – субъектного взаимодействия.

2. Направленность на развитие всех структурных компонентов социально-перцептивной компетентности подростков: мотивационного, эмоционального, когнитивного.

3. Нацеленность на актуализацию их социально-перцептивных знаний; развитие потребности в самопознании и познании другого; формирование умений оценивать эмоциональные и психические состояния других людей и прогнозировать развитие социальной ситуации; выработку навыков саморегуляции.

Список использованных источников и литературы:

[1] Андреева Г.М. Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания. – М.: Изд-во Московского университета, 1981. – 205 с. Вестник Новосибирского государственного педагогического университета 2017, том 7, №1 www.vestnik.nspu.ru ISSN 2226-3365

[2] Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком: монография. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

[3] Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М: Прогресс, 1977. – С. 12-63.

[4] Ершова, Нина Николаевна. Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения: автореферат дис... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – Москва, 1997. – 24 с.

© М.С. Махнонос, 2021

*Т.В. Попова,
студент 5 курса
напр. «Психология образования»,
e-mail: popova.tatiana170383@yandex.ru,
науч. рук.: Н.Г. Попрядухина,
канд. психол. н., доц.
ОГТИ (филиал) ОГУ,
г. Орск, Российская Федерация*

ПРОБЛЕМА КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНЫХ НЕВРОЗОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация: в данной статье рассматривается изучение проблемы школьных неврозов у детей младшего школьного возраста и возможности их коррекции.

Ключевые слова: невроз, младший школьный возраст, школьные неврозы, коррекция школьных неврозов.

Содержание понятия «невроз» рассматривается в современной психолого-педагогической науке в контексте одного из ее перспективных направлений – психологии эмоций [4].

В зарубежной психолого-педагогической литературе невроз рассматривается по-разному: в ортодоксальном психоанализе – как неизбежный и необходимый момент развития в связи с образованием и разрешением детской тревоги [2]. В практической психологии невроз считается патологической формой компенсации чувства внутренней недостаточности или нереализованного чувства превосходства [3]. В поведенческой терапии невроз определяется как зафиксированный навык неприспособленного поведения человека, приобретенный путем научения [2].

Теоретический анализ сущностных характеристик понятия «невроз» и причин его возникновения с различных точек зрения, показал, что это психогенное (конфликтогенное) нервно-психическое расстройство, которое возникает в результате нарушения особо значимых жизненных отношений человека и проявляется в специфических клинических

феноменах при отсутствии психотических явлений [4].

Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиологического кризиса, приходящего на возраст 7 лет (в организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой). Это означает, что кардинальные изменения в системе социальных отношений и деятельности ребенка совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов.

Период начального обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается, и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями [1].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что специфика неврозов и невротических реакций в младшем школьном возрасте обуславливается:

- новообразованиями младшего школьного возраста;
- условиями социальной среды;
- особенностями детско-родительских отношений;
- психологическими факторами.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, нами было разработано и проведено опытно-экспериментальное исследование по выявлению невротических реакций в младшем школьном возрасте, в котором мы предполагали, что среди основных психогенных факторов влияющих на возникновение невротических реакций в младшем школьном возрасте выступают: психотравмирующие ситуации, определяющиеся связью с учебной деятельностью, типы семейного воспитания.

В результате опытно-экспериментального исследования нами были выделены две группы: испытуемые с возрастными изменениями и с невротическими проявлениями в поведении.

Группа испытуемых, которая составила 82%, с возрастными изменениями в поведении, в основном имеет

оптимальный уровень тревожности; наличие определенных страхов: страх темноты, страх животных, социально опосредованные страхи не превышают, количество страхов отклоняющихся от возрастной нормы. Проявление агрессии либо отсутствует, либо проявляется в виде спонтанного реагирования на ту или иную ситуацию. Изучение уровня самооценки показало, что у большинства испытуемых самооценка адекватная, но также отмечалось либо ее завышение, либо ее занижение. Эмоциональное состояние испытуемых в основном является стабильным, но встречаются трудности связанные с социальной адаптацией детей.

В группе испытуемых с невротическими проявлениями в поведении, которая составила 18%, прослеживается определенная зависимость, по всем изучаемым показателям. Данная группа характеризуется повышенным уровнем тревожности и особо ярко проявляется в ситуациях проверки знаний и возможностей испытуемых. Также у испытуемых отмечается низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, что значительно повышает вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Важным показателем преневротического состояния испытуемых, является наличие большого количества страхов: школьных страхов; страхи животных; страх кошмарных снов и темноты; страхи, связанные с причинением физического ущерба; страх резких движений и звуков; социально опосредованные страхи; страх, когда ругают; медицинские страхи.

Также прослеживается связь между наличием агрессивности и уровнем самооценки у детей. Как правило, дети с высоким уровнем самооценки проявляют защитную или вербальную агрессию, а у детей с низким уровнем самооценки наличие агрессивных реакций отсутствует.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы была апробирована составленная на основе авторских разработок, коррекционно-развивающая программа, направленная на снятие эмоционального напряжения у детей; развитие чувства доверия к ведущим и участникам группы; повышение уровня рефлексии и эмоциональной децентрации; обучение навыкам преодоления

невротических состояний.

Итак, сравнительный анализ результатов контрольного и констатирующего этапов эксперимента показал:

– среди доминирующих причин появления невротических реакций у младших школьников являются ситуации связанные с контролем результатов учебной деятельности;

– в качестве основных условий снижения и устранения невротических реакций выступает: позитивное взаимодействие детей с педагогом, со сверстниками и с родителями;

– предлагаемая нами коррекционно-развивающая программа способствует снижению и устранению невротических реакций у детей младшего школьного возраста;

– разработанная коррекционно-развивающая программа, может использоваться психологами, педагогами, для снижения и устранения невротических реакций детей младшего школьного возраста.

Список использованных источников и литературы:

[1] Истратова О.Н. Справочник психолога начальной школы / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. – 448 с. ISBN 5-222-05526-4.

[2] Захаров А.И. Детские неврозы (психологическая помощь родителям детям). / А.И. Захаров. – СПб.: «Респекс», 1995. – 196 с. – ISBN – 5-7345-0042-9.

[3] Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина – М.: Академия, 2007. – 456 с. – ISBN 5-7695-0408-0

[4] Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, А.Д. Андреева; под ред. И.В. Дубровиной. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр. «Академия», 2013. – 106 с. ISBN 5-7695-0471-4.

[5] Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 529 с. ISBN 5-87065-0453.

© Т.В. Попова, 2021

И.И. Циц,
студент психолого-педагогического факультета,
науч. рук.: О.А. Андриенко,

к.п.н.,
Орский гуманитарно-технологический
институт (филиал) ОГУ,
г. Орск, Российская Федерация

О РАННЕМ ДЕТСКОМ АУТИЗМЕ

Аннотация: данная статья посвящена проблеме раннего детского аутизма, в частности, проанализированы понятия «аутизм», «ранний детский аутизм», а также представлены результаты различных исследований раннего детского аутизма.

Ключевые слова: аутизм, ранний детский аутизм.

Термин аутизм (от греческого *autos* – сам) ввел в 1912 году Э. Блейлер и рассматривалось как «оторванность ассоциаций от данного опыта, игнорирование действительных отношений. Изначально аутизм рассматривался как особенность мышления шизофренических пациентов, характерной чертой которых является бегство от реальности и уход в себя.

Данная проблема всегда волновала человечество, занимая умы ученых, философов, писателей. Общим в различных психологических и философских подходах является понимание аутизма как «разобщенность больных с внешним миром». В нашей стране внимание специалистов к проблеме аутизма было обращено с конца X годов. Изначально изучение занимались детские психиатры (С.С. Мнерин, А.Е. Зеленская, Д.Н. Исаев, О.П. Юрьева, М.Ш. Вроно, В.М. Башина, В.Е. Наган, К.С. Лебединская). Они рассматривали аутизм в рамках детской шизофрении или шизоидной (аутической) психопатии [6].

Аутизм как синдром встречается при довольно многих психических расстройствах, но в некоторых случаях он проявляется очень рано (в первые годы и даже месяцы жизни ребенка), занимает ведущее место в клинической картине и оказывает тяжелое негативное влияние на все психическое развитие ребенка. В таких случаях говорят о синдроме раннего

детского аутизма (РДА), который считают клинической моделью особого – искаженного варианта нарушения психического развития. При РДА отдельные психические функции развиваются замедленно, тогда как другие патологически ускоренно. Так нередко словарный запас сочетается с совершенно неразвитой коммуникативной функцией речи. В ряде случаев наблюдаются не все требуемые для диагноза РДА клинические характеристики, хотя не возникает сомнений, что коррекция должна опираться на методы, принятые в работе с аутичными детьми; в такой ситуации нередко говорят об аутических чертах личности. По критериям, принятым Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), при аутическом расстройстве личности отмечаются: качественные нарушения в сфере социального взаимодействия; качественные нарушения способности к общению; стереотипные модели поведения и видов деятельности; ограниченный интерес к окружающему [4].

Ранний детский аутизм (РДА) – сложное нарушение развития, характеризующееся искажением протекания различных психических процессов, главным образом, в когнитивной и психосоциальной сферах. Проявлениями раннего детского аутизма служат избегание контактов с людьми, замкнутость, извращенные сенсорные реакции, стереотипность поведения, нарушения речевого развития. Диагноз раннего детского аутизма устанавливается на основании динамического наблюдения и удовлетворения проявлений нарушения критериям диагностики РДА [5].

Согласно современным представлениям, ранний детский аутизм входит в группу первазивных (общих) нарушений психического развития, при которых страдают навыки социально-бытового общения. Эта группа также включает синдром Ретта, синдром Аспергера, атипичный аутизм, гиперактивное расстройство с УО и стереотипными движениями, дезинтегративное расстройство детского возраста [2].

Психологические особенности, свойственные детям с аутизмом, проявляются в следующих сферах: поведение, эмоционально-волевая сфера, познавательная сфера,

деятельность [1].

Многочисленные нарушения аффективной сферы влекут за собой серьезные поведенческие проблемы. Поведение детей с аутизмом крайне своеобразно. Им свойственны тревожность, стереотипность поведения, страхи, погруженность в себя. Эти состояния могут сочетаться с повышенной возбудимостью, расторможенностью; агрессией и самоагрессией; с негативной реакцией на любые изменения привычного образа жизни, в том числе на изменения пищи, одежды, маршрута прогулок. При этом ребенок не жалуется, не обращается за помощью к близким, а напротив, еще больше отгораживается от каких-либо контактов, прибегает к аутостимуляциям для устранения возникшего дискомфорта. Дети с аутизмом испытывают страх перед любыми изменениями в привычном для них образе жизни. Они могут быть непонятны окружающим [3].

Испытывая страх, зачастую не могут объяснить, что именно их пугает. Таких детей могут пугать объекты, издающие резкие звуки, яркое освещение; возможны особые страхи, связанные с тактильной сверхчувствительностью.

Рассмотрим несколько правил в общении с детьми с ранним детским аутизмом:

1. Как бы ни было трудно, принимать ребёнка таким, какой он есть.

2. В любой ситуации исходить только из интересов ребёнка.

3. Изо дня в день строго придерживаться определённого режима и ритма жизни ребёнка, подстраивать под этот режим распорядок дня всей семьи.

4. Соблюдать ежедневные ритуалы, обеспечивающие безопасность ребёнка.

5. Научиться улавливать малейшие вербальные и невербальные сигналы ребёнка, свидетельствующие о его дискомфорте (плач, крик, необычное поведение: потряхивание руками, раскачивание и т.д.).

6. Как можно чаще разговаривать с ребёнком, стараясь установить с ним вербальный (речевой) контакт, использовать короткие предложения, чем проще ваша речь, тем лучше;

7. Обеспечивать комфортную обстановку для общения и

обучения как дома, так и в детском коллективе.

8. Терпеливо объяснять ребёнку смысл его деятельности, используя чёткую наглядную информацию (схемы, картинки и т.д.).

9. Быть внимательным и следить за эмоциями ребенка;

10. Избегать переутомления ребенка.

Таким образом, подводя итог, можно сделать следующий вывод, что своеобразие в поведении ребенка, в контактах с окружающими проявляется уже в младенческом возрасте.

Отсутствие необходимого контакта препятствует усвоению ребенком первичных стереотипов поведения и деятельности. У ребенка с аутизмом нарушено развитие механизмов взаимодействия с миром.

Список использованных источников и литературы:

[1] Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме: Дефектология. 2005. – С. 46-56.

[2] Додзина О.Б. Психологические характеристики речевого развития детей с аутизмом: Дефектология. 2004. – С. 44-52.

[3] Манелис Н.Г. Ранний детский аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы: Школа здоровья. 1999. – С. 6-21.

[4] Немов Р.С. Психология. М.: Владос, 2005.

[5] Сарафанова И. Консультации специалистов Института коррекционной педагогики РАО // Московский психотерапевтический журнал. 2004. – С. 150-164.

[6] Владимирова Н. Не от мира сего?: Семья и школа. 2003. – С. 10-11.

© И.И. Циц, 2021

*Н.Н. Яковлева,
студентка 5 курса напр. «Психолого-
педагогическое образование»,
науч. рук.: А.Ю. Швацкий
к.психол.н., доц.,
Орский гуманитарно-технологический
институт (филиал) ОГУ,
г. Орск, Российская Федерация*

РАБОТА ПСИХОЛОГА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: данная статья посвящена анализу проблемы преодоления страхов у детей старшего дошкольного возраста, в частности, рассмотрены подходы к исследованию страха в психологической и педагогической науках, выделены причины появления страхов у детей, представлены методы диагностики и коррекции детских страхов.

Ключевые слова: детские страхи, тревожность, старший дошкольный возраст, психологическая коррекция.

Страх является наиболее опасной из всех эмоций. Интенсивный страх приводит даже к смерти: животные, а также человек иногда могут быть испуганы буквально до смерти. В психологическом словаре (под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского) страх определяется как эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности [6].

Но страх не является только злом. Он может служить предупреждающим сигналом и изменять направление мысли и поведение. Е.П. Ильин рассматривает страх как эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия. Однако, как утверждает автор, если для человека как биологического существа возникновение страха не только целесообразно, но и полезно, то для человека как социального существа страх может

стать препятствием для достижения поставленных им целей [5].

Детские страхи протекают сложнее, так как у ребенка отсутствует жизненный опыт и недостаточно знаний, которые бы смогли рационализировать эмоции и снизить интенсивность тревоги. Статистика свидетельствует, что страхи проявляются у 40% детей и могут иметь негативные последствия во взрослой жизни.

Изучением детского страха занимались такие ученые как А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, М.А. Панфилова, И. Кулинцова и другие. А.И. Захаров впервые в отечественной и мировой практике рассмотрел причины возникновения и развития дневных и ночных страхов. Привел статистические данные, показывающие влияние различных факторов. А такие ученые, как Гозман Л. Я. и Алешина Ю. Е. определили причины появления детских страхов.

Страх играет важную роль в жизни ребёнка, с одной стороны, он может уберечь от необдуманных и рискованных поступков. С другой – положительные и устойчивые страхи препятствуют развитию личности ребёнка, сковывают творческую энергию, способствуют формированию неуверенности и повышенной тревожности [1].

Детский страх, как правило, не связан с какими-то предметами или ситуациями и проявляется в форме тревоги, беспричинного, беспредметного страха. Если пугливый ребенок попадает в трудную ситуацию, он начинает вести себя непредсказуемым образом. В этом случае самые незначительные предметы и ситуации фиксируются ребенком, и именно их впоследствии он начинает бояться. Чем сильнее эмоциональное неблагополучие ребенка, тем больше возможность возникновения ситуаций, вызывающих трудности взаимодействия ребенка с внешним миром. Ребенок становится малоконтактен, тревожен, испытывает разнообразные стойкие страхи; у него неадекватная самооценка. Другие дети, наоборот, начинают проявлять агрессивное поведение, однако сила и форма их действий могут быть совершенно неадекватной реакцией на ситуацию [3].

А. И. Захаров считает, что причиной детских страхов могут быть многочисленные запреты со стороны родителей и

воспитателей, а также гнев и угрозы взрослых в адрес ребенка. Самые распространенные – это *внушенные страхи*. Их источник взрослые, окружающие малыша (родители, бабушки, воспитатели), которые непроизвольно, иногда слишком эмоционально, предупреждают ребенка об опасности, часто даже не обратив внимания на то, что его напугало больше: сама ситуация или реакция на нее взрослого. В результате ребенок воспринимает только вторую часть фраз: «Не ходи – *упадешь*», «Не бери – *обожжешься*», «Не гладь – *укусит*». Ребенку пока еще не ясно, чем ему это грозит, но он уже ясно чувствует тревогу, и естественно, что у него возникает реакция страха, который может закрепиться и распространиться на исходные ситуации. Такие страхи могут зафиксироваться на всю жизнь. Конечно, когда ребенок вырастет, страх притупится, но не исчезнет.

Детская фантазия, одна из наиболее частых причин страха. Ребенок эмоционален. Сам придумывает себе предмет страха. Но каждый ребенок по-разному реагирует на такие фантазии. Кто-то сразу забудет и успокоится. А у кого-то это может привести к непоправимым последствиям.

И. Кулинцова выделяет 3 вида страхов. В основе классификации лежат предмет страха, особенности его протекания, продолжительность, сила и причины возникновения [3].

1. Навязчивые страхи: гипсофобия (страх высоты), клаустрофобия (боязнь закрытых пространств), ситофобия (боязнь принимать пищу) и т.д. Эти страхи ребенок испытывает в определенных, конкретных ситуациях, боится обстоятельств, которые могут их за собой повлечь.

2. Бредовые страхи – это страхи, причину появления которых найти невозможно. Например, почему ребенок боится играть с какой-то игрушкой или боится одевать какую-то одежду. Их наличие часто указывает на серьезные отклонения в психике малыша, они могут служить началом развития аутизма. Дети с бредовыми страхами должны лечиться в клиниках неврозов и больницах. Однако причина может оказаться вполне логичной. Например, ребенок боится надевать определенные ботиночки, потому что он просто когда-то в них поскользнулся

и упал, больно ударившись, и теперь боится повторения ситуации.

3. Сверхценные страхи, связанные с некоторыми идеями (как говорят, с идефиксами) и вызванные собственной фантазией ребенка. Первоначально такие идеи соответствуют какой-либо жизненной ситуации, а потом становятся настолько значимыми, что ни о чем другом ребенок думать уже не может. К таким страхам относятся социальные страхи: боязнь отвечать у доски, заикание.

Детские сверхценные страхи считаются самыми распространенными. В 90% случаев практикующие психологи сталкиваются именно с ними. На этих страхах, как правило, дети «заикливаются» и не могут «вытащить» из своей фантазии.

Ребёнок живет в собственном мире, где сказочные персонажи реальны, а неодушевленные предметы могут оживать. Именно поэтому ребенок иногда видит угрозу там, где ее нет. Вне зависимости от того, чем вызвана и как проявляется боязнь, необходима психологическая коррекция страхов.

Психологическая коррекция – это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия [2].

Коррекционная работа с дошкольниками способствует снижению эмоционального напряжения детей, облегчению, а иногда и полному избавлению от страхов.

Детские страхи и их коррекция – это проблема, с которой сталкиваются при воспитании ребенка многие родители, воспитатели. Психологи утверждают, что существует около 30 разновидностей страха – безобидных, серьезных, а иногда и смешных по взрослым меркам, которые закрепляясь, превращаются в фобии. По данным многочисленных исследований, большинство взрослых фобий были сформированы еще в детстве [2].

Коррекционная работа с ребёнком – это сложнейший вид деятельности специалистов в образовательных учреждениях. Не случайно большинство программ коррекции и развития обычно включает в себя психологическую и педагогическую части.

Психологическая часть развития и коррекции планируется и осуществляется практическим психологом. Педагогическая часть составляется на основе психологического анализа и рекомендаций совместно психологом и педагогом, родителями – в зависимости от того, кто будет работать с ребёнком, и выполняется педагогами и родителями с помощью психолога.

Основная цель коррекционной работы в пространстве нормального детства – способствовать полноценному психическому и личностному развитию ребёнка.

Строить работу с детьми, нуждающимися в коррекции, можно следующим образом:

1. На этапе сбора предварительной информации проводится беседа с родителями ребенка (лицом, обратившимся за помощью). Для получения дополнительных сведений, об особенностях детско-родительских отношений, используются опросники:

2. С помощью индивидуально подобранных методик выявить причину.

3. Для коррекционной работы используют такие методы, как различные формы игровой терапии, арт-терапии, сказкотерапии, песочной терапии. Данные направления экспрессивной терапии помогают ребёнку пережить чувства страха без ущерба для его психики.

Сказкотерапия даёт возможность детям идентифицировать себя с героями сказок и вместе с ними пережить тяжёлые эмоции, внутриличностные конфликты и успешно разрешить их. В соответствии с возрастом дети получают в доступной форме психологические знания, позволяющие справиться с чувством одиночества, неполноценности, неуверенности в себе, с переживанием вины, стыда. Дальнейшее прорисовывание сказок также даёт возможность выразить свои чувства с помощью образов, символов, то есть освободиться, «очиститься» от гнетущих эмоций [2];

Основополагающая идея песочной игротерапии заключается в том, что ребенок, перенося на плоскость песочницы свои фантазии и переживания, может контролировать самостоятельно свои побуждения, выражая их в

символической форме. Ребенок в процессе песочной игры выражает свои самые глубокие эмоциональные переживания, освобождается от страхов и пережитое не развивается в психическую травму.

Детская арт-терапия – это простой и эффективный способ психологической помощи, представляет собой методику лечения и развития при помощи художественного творчества. Арттерапия предлагает ребенку выразить свои эмоции, чувства с помощью лепки, рисования, конструирования из природных материалов.

Игротерапия – это метод коррекции, в основе которого лежит игра. Этот метод наиболее успешен и эффективен в работе с детьми 4-7 лет. Игротерапия позволяет ребенку более полно самовыразиться, отыграть проблемные ситуации, переживания, в том числе страхи.

Эффективной формой коррекции психического состояния детей с проблемой гипертрофированного страха являются детско-родительские группы, где взрослые учатся психологически грамотно взаимодействовать со своим ребёнком.

Большинство детских страхов можно предотвратить. Основная роль в профилактике детских страхов принадлежит ближайшему окружению ребенка (родителя, бабушкам, педагогам). Доброжелательное и понимающее общение, игры, рисование, прослушивание и обсуждение сказок, подвижные упражнения, музыка, а самое главное – внимание к ребёнку помогают ему принять себя и мир, который его окружает.

Список использованных источников и литературы:

[1] Макарова Е.Г. Преодолеть страх, или Искусствотерапия. – М., 1996.

[2] Осипова А.А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы. – М. – Воронеж, 2000.

[3] Кулинцова И.Е. Прогоним детские страхи [Текст] / И. Е. Кулинцова. – Дошкольное воспитание. – 2007. – №4. – С. 24-31.

[4] Раншбург И., Поппер П. P22 Секреты личности: Пер. с

венг. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с

[5] Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»)

[6] Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., – 494 с.

© *Н.Н. Яковлева, 2021*