

ЦЕНТР МОЛОДЕЖНЫХ ИННОВАЦИЙ

совместно с

ООО «Лаборатория интеллекта»



НАУЧНЫЕ СТРЕМЛЕНИЯ

Молодежный сборник научных статей

ВЫПУСК №6

*серия гуманитарных наук и искусств
серия химических наук и наук о Земле
серия медицинских наук
серия физико-технических наук
серия «Первый шаг в науку»*

 Минск
«Беларуская навука»
2013

УДК 001.3 (045)
ББК 72я43
М75

Редакционная группа:
Сафонова Ю.М., Казбанов В.В., Никифорова С.Л.

Молодежный сборник научных статей «Научные стремления» (2013). Выпуск №6 / ООО «Лаборатория интеллекта» и Центр молодежных инноваций. – Минск: Белорусская наука, 2013. – 82 с. ISBN 978-985-08-1607-8

Сборник содержит научные статьи, отражающие результаты научных исследований студентов и молодых ученых Беларуси и Узбекистана. Все материалы представлены в авторской редакции.

ISBN 978-985-08-1607-8

© Оформление ООО «Лаборатория интеллекта», 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Серия гуманитарных наук и искусств

<i>Секция «Педагогика и психология»</i>	5
Вахабжонова З.Б. Изучение состояния коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции	5
Друнк А.В. Формирование логических умений учащихся на первой ступени общего среднего образования	10
Друнк А.В. Преемственность обучения дошкольников и учащихся первой ступени общего среднего образования	14
Павлович Н.Е. Особенности восприятия и воспроизведения устной речи слабослышащими младшими школьниками	18
Сафонова Ю.М. Характеристика понятия «речевое поведение» в современной научной литературе	24
Симаш О.М. Использование самостоятельной работы в процессе оптимизации самообразования учащихся с ограниченными возможностями	28
Симаш О.М. Организация опытно-экспериментальной работы по оптимизации формирования навыков самообразования учащейся молодежи с ограниченными возможностями	32
<i>Секция «Юриспруденция и право. История. Политология»</i>	39
Михайловский В.С. Методология политического анализа революции в неомарксизме	39
Сирожов О. Глобализация и региональная интеграция: сравнительный анализ	42
<i>Секция «Языкознание и литературоведение»</i>	48
Тригук М.О. Стилистические особенности личных местоимений в аспекте репрезентации образа повествователя	48

Серия химических наук и наук о Земле

Юшкевич А.С., Тимошкина М.А. Возможности совершенствования технологии производства высокооктановых бензинов в ОАО «Нафтан»	52
--	----

Серия медицинских наук

Поболь-Солонко О.Л., Павловец А.О., Французова А.М. Функциональные исходы после хирургии врожденных катаракт у детей	56
--	----

Статкевич А.И. Факторы развития меланомы кожи	58
Хандогий Д. В., Росеник Н. И. Сравнительный анализ морфометрических параметров зубных рядов и языка у пациентов с I и III классами окклюзии по Энгля	60

Серия физико-технических наук

Юнусходжаев С.Т., Юнусходжаев С.Т. Определение износостойкости пористых спеченных материалов для пар трения скольжения.	65
---	----

Серия «Первый шаг в науку»

Manko A.S., Kuksa G. Y. Peculiarities of Edogawa Rampo's literature in the context of his national identity	71
Сідаровіч В.С. Жыццё ў цені смерці (дзеясць юдэнрата Мінскага гета)	75

Реферативное содержание

УДК 376-056.264

З.Б. Вахобжонова

**ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У
ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В
УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка, г. Минск

Общение, являясь сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта. Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных умений в развитии ребенка дошкольного возраста. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым [2], В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем и др. Основываясь на ней, М.И. Лисина [4], А.Г. Рузская, Т.А. Репина рассматривали общение как коммуникативную деятельность.

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию дошкольника (А.А. Бодалев [1], М.И. Лисина, А.Г. Рузская), влияют на общий уровень его деятельности (З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин).

Значение сформированности коммуникативных умений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, В.А. Петровский, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Шулешко), когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативных умений является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

В публикациях Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, С.В. Артамоновой и других авторов подчеркивается важное значение коммуникативной деятельности для успешной адаптации и интеграции дошкольника с тяжелыми нарушениями речи,

и, вместе с тем, отмечается своеобразие коммуникативной деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

В психолого-педагогических исследованиях доказывается, что успешность овладения коммуникативными умениями определяется содержанием и характером общения ребенка с воспитателем (М.И. Лисина, В.Р. Лисина, В.А. Петровский), с родителями (З.М. Богуславская, С.В. Корницкая, А.Г. Рузская и др.), отношениями со сверстниками (Л.Н. Башлакова, Т.И. Ерофеева, А.А. Рояк), деятельностью и достижением успеха в ней (Р.С. Буре, Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина), культурой общения (Т.А. Антонова, М.В. Ильяшенко, Н.С. Малетина, С.В. Петерина).

В рамках изучаемой проблемы нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на исследование особенностей формирования коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в условиях образовательной интеграции. Нами были проанализированы особенности коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в дошкольных учреждениях; изучен социальный статус детей в интегрированной группе детского сада, аргументы выбора партнера по общению, выявлены особенности коммуникативных умений детей в естественных жизненных ситуациях, проявления их речевой активности в различных видах деятельности.

С целью изучения особенностей формирования коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в условиях образовательной интеграции нами были проанализированы особенности коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в дошкольных учреждениях. Нами было проведено анкетирование, наблюдение и анализ педагогической деятельности 19 учителей-дефектологов дошкольных учреждений города Минска, имеющих различный стаж работы по специальности.

Основным критерием оценки эффективности педагогической работы являлась ориентированность коррекционно-образовательного процесса на формирование коммуникативных умений.

Анализ существующей практики формирования коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в условиях образовательной интеграции позволил сделать следующие выводы:

- в педагогическом процессе ведется работа по формированию коммуникативных умений, но она не является системной и направленной на формирование умений детей пользоваться самостоятельными речевыми высказываниями;

- используемые методы, средства и формы коррекционно-педагогической работы не могут в полной мере обеспечить дошкольникам широкую практику активного речевого общения, не способствуют применению полученных на занятиях знаний и формируемых языковых умений в новых, личностно значимых для ребенка ситуациях общения;

– педагоги испытывают потребность в учебно-методическом обеспечении процесса развития коммуникативных умений дошкольников с ТНР.

С целью выявления особенностей коммуникативных умений детей с ТНР в естественных жизненных ситуациях, проявления их речевой активности в различных видах деятельности осуществлено наблюдение за детьми в ситуациях свободного общения и в игровой деятельности по следующим параметрам: потребность в общении, средства общения, эмоциональное содержание контактов, устойчивость общения, принятие и удержание задачи в процессе игры.

Дети с ТНР в условиях интеграции, в большинстве случаев, несмотря на достаточно высокий уровень потребности в общении, проявление заинтересованности и желание играть, часто не осознают позицию партнера, демонстрируют нейтральное, индифферентное отношение, с трудом удерживают поставленные задачи на протяжении всей деятельности. Содержание их общения в основном направлено на передачу информации и налаживание взаимоотношений, не регулируется аффективно-коммуникативная функция общения. Коммуникативная деятельность не планируется детьми, они спонтанны в подборе средств, часто меняют их в ходе общения, тем самым затрудняя процесс взаимодействия со сверстниками.

Совместное обучение детей с ТНР со сверстниками в условиях образовательной интеграции определяют особенности в общении и отношения между ними. Так большинство сверстников (56%) не проявляют высокий уровень потребности в общении с детьми с ТНР, часто отказываются от совместной деятельности, демонстрируют индифферентное (36%) или негативное отношение (18%) к партнеру, игнорируют партнера по игре и его желания.

Ситуационная и бытовая направленность мотивов и действий дошкольников с ТНР, игнорирование позиции партнера не только со стороны детей с ТНР, но и их нормально говорящих сверстников, позволяет говорить о трудностях в формировании у дошкольников с ТНР коммуникативных умений, свидетельствует о том, что большинство детей еще не перешли на уровень произвольного регулирования своего поведения в ситуации общения со сверстниками.

Для определения характера психологического климата и социометрического статуса детей с ТНР в интегрированной группе детского сада нами была проведена социометрия (методика «Два домика»).

Социограмма позволила выявить, что практически все дети вовлечены в совместную деятельность в той или иной степени. Выборы в основном однополюсные, но есть и разнополюсные, связанные линейно и замкнуто, хотя эти выборы, преимущественно, ситуативные. В то же время, почти 30% детей не объединены взаимными выборами, или вообще не получили положительных выборов.

Примерно равное количество положительных выборов у многих детей свидетельствует о равном распределении внимания между членами группы, а,

следовательно, о благоприятном психологическом климате, что способствует формированию эмоционального благополучия. Но все же, 52% детей с ТНР остаются не вовлеченными в совместную деятельность, и это, как правило, дети с невысоким уровнем коммуникативных умений.

Анализ аргументов детей при выборе партнера по общению позволил классифицировать их в следующие группы:

- неопределенные аргументы выбора (не знаю, выберу и все, он мой друг);
- определенные внешней стороной, внешними показателями (она красивая, вежливая, он веселый, мы вместе веселимся);
- определенные наличием у детей умений выполнения какой-либо деятельности (с ней интересно играть, мы можем играть и без игрушек, мы вместе занимаемся спортом);
- определенные наличием у детей коммуникативных умений (с ней интересно разговаривать, он знает много разных историй, он что-нибудь всегда выдумывает, мы вместе будем болтать);
- определенные наличием положительных качеств личности (он добрый, она хорошая, он всем помогает).

Таким образом, данные социометрии выявили, что дети дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и дети с ТНР способны выделить коммуникативные умения сверстника, об этом свидетельствует разница в распределении детей по статусным категориям.

Сопоставляя социальный статус детей и уровень сформированности их коммуникативных умений, определенный нами по результатам наблюдения, было обнаружено, что дети с низким уровнем практически полностью попали в группу игнорируемых и отвергаемых по аргументу «коммуникативные умения», а дети с высоким и средним уровнем – в группу предпочитаемых. Это позволяет предположить зависимость существующего социального статуса от сформированности коммуникативных умений детей.

В настоящее время продолжается экспериментальное исследование, направленное на выявление особенностей коммуникативных умений дошкольников с ТНР, проявляемых в сфере контактов со сверстниками и взрослыми в интегрированной группе детского сада.

References:

1. Bodalev, A.A. Psihologiya obscheniya Tekst. / A.A.Bodalev. – М.: MODEK, 2002. – 319s.
2. Leontev, A.N. Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost / A.N. Leontev. – 2-e izd., stereotip. – М.: Smyisl, 2005. – 352 s.
3. Leschinskaya, T.L. Integrirovannoe obuchenie detey s osobennostyami psihofizicheskogo razvitiya v Respublike Belarus [Tekst] / T.L.Leschinskaya, A.N.Konopleva // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya. - 2004. - № 2. – S. 9 - 11.
- 4 .Lisina, M.I. Obschenie, lichnost i psihika rebenka / M.I. Lisina. – М.: Institut prakticheskoy psihologii, 1997. – 384 s.

5. Ufimtseva, L. P. Vospitanie tolerantnosti u doshkolnikov v usloviyah integrirovannogo obucheniya / L. P. Ufimtseva, A. V. Matskevich, L. V. Domanetskaya // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya. - 2007. - № 1 . - S. 3 - 7.

Z.B. Vahobzhonova

**STUDY OF COMMUNICATIVE SKILLS PRESCHOOL
CHILDREN WITH THE SEVERE SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

The Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Summary

Scientific research deals with the communicative skills formation among children with the severe speech underdevelopment, which is in the field of special preschool pedagogy. The purpose of the investigation has been to clarify the concept of «communication skills of preschool children». The urgency of this problem is determined by current trends of the logopedic theory and practice development which define new approaches to the speech disorders prevention.

Key words: communicative skills, communicative abilities, a pre-school children, severe speech underdevelopment.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА ПЕРВОЙ
СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ***Академия последипломного образования, г. Минск*

Одной из наиболее важных задач школьного обучения является «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию» [1, с. 5]. При этом следует помнить, что в научной и методической литературе, а также в образовательных стандартах понятия «универсальные умения», «универсальные учебные действия», «общеучебные умения», «общепознавательные действия», «общие способы деятельности», «надпредметные действия» являются весьма близкими по значению и зачастую используются как синонимичные. Под этими терминами следует понимать не абсолютизированный способ действия, одинаково используемый всеми людьми в любой культуре или любой ситуации, а скорее такой способ, который можно применить в различных сферах деятельности (и не только в учебной). «Выращивание такого способа с учётом своей индивидуальности производит сам ребёнок. Задача школы – создать условия для выращивания и осознания детьми своего способа и возможных границ его применения» [8].

Прогрессивная педагогика всегда рассматривала формирование и развитие универсальных, общеучебных умений как наиболее важную цель всего учебного процесса. Ведь именно благодаря этим надпредметным знаниям и навыкам ребенок (а в последствие и взрослый) могут применять свои знания на практике, успешно решать жизненные вопросы, приспосабливаться к изменчивому окружающему миру (если говорить об этом глобально).

В условиях же школьной среды универсальные умения:

- обеспечивают учащемуся возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты;
- создают условия развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться» и сотрудничать со взрослыми и сверстниками. Умение учиться во взрослой жизни обеспечивает личности готовность к непрерывному образованию, высокую социальную и профессиональную мобильность;
- обеспечивают успешное усвоение знаний, умений и навыков, формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания [4].

Всю совокупность универсальных умений можно условно разделить на 4 основных блока:

- личностные;
- регулятивные (включая саморегуляцию);

- познавательные, включая логические, познавательные и знаково-символические;
- коммуникативные [4].

Таким образом, логические умения являются составной частью универсальных учебных действий, важным элементом общих способов деятельности.

Систему логических умений возможно развивать на базе логического мышления, которое, согласно психологическим исследованиям, формируется у ребенка с 5 до 10 лет, а в дальнейшем постоянно совершенствуется. Формирование этого нового для учащихся на первой ступени общего среднего образования вида мышления – логического осуществляется с опорой на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, уже сформированное к этому возрасту.

В современной психологии мышление понимается как «процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщённым и опосредованным отражением действительности; высшая форма творческой активности» [8, с.168]. Именно на основе логического мышления возможно решение задач, сначала и до конца осуществляемое на основе готовых знаний, выраженных в понятиях, суждениях и умозаключениях.

Умение логически мыслить, по мнению А.В. Петровского, включает в себя ряд компонентов: умение ориентироваться на существенные признаки объектов и явлений, умение подчиняться законам логики, строить свои действия в соответствии с ними, умение производить логические операции, осознанно их аргументируя, умение строить гипотезы и выводить следствия из данных посылок и т.д. [6, с.43].

Психолог Л.Ф. Тихомирова в своём исследовании, посвященном психолого-педагогическим основам обучения в школе, справедливо отмечает, что логика мышления не дана человеку от рождения. Ею он овладевает в процессе жизни, в обучении [7, с.38].

Развитие логического мышления ребёнка – это процесс перехода мышления с эмпирического уровня познания (наглядно-действенное мышление) на научно-теоретический уровень (логическое мышление), с последующим оформлением структуры взаимосвязных компонентов, где компонентами выступают приёмы логического мышления (логические умения), которые обеспечивают целостное функционирование логического мышления [5, с.47].

Проблемами развития логического мышления учащихся на первой ступени общего среднего образования занимались как зарубежные (Ж. Пиаже, Б. Инельдер, Р. Гайсон, Ф. Тайсон и др.), так и отечественные (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, Б.М. Величковский, Г.Г. Вучетич, З.М. Истомина, Г.С. Овчинников и др.) исследователи.

Исходя из вышесказанного вполне обоснованным считается мнение, что «основной целью обучения в современной школе должно стать интенсивное

развитие умственных и творческих способностей детей, формирование у них различных видов познавательной деятельности, накопленных в социальном опыте человечества, а в частности, и формирование и развитие логических приемов мышления: сравнения, выделения свойств объектов (явлений), подведения под понятие, выведения следствий, классификации, обобщении и пр.» [3, с. 4]. Т.е. школа должна закладывать основы логической грамотности, под которой принято понимать «свободное владение некоторым комплексом элементарных логических понятий и действий, составляющих азбуку логического мышления и необходимый базис для его развития» [3, с. 5].

Теперь остановимся на конкретных логических умениях, которые необходимо формировать у учащихся на первой ступени общего среднего образования. К таким умениям относятся в первую очередь:

- анализ (способ познания объекта посредством изучения его составных частей и свойств);
- синтез (способ познания объекта посредством объединения в целое частей и свойств);
- сравнение (способ познания посредством установления сходства и/или различия признаков объектов);
- обобщение (способ познания посредством определения общих существенных признаков объектов; базируется на анализе и синтезе, направленных на установление существенных признаков объектов, а также на сравнении, которое позволяет определить общие существенные признаки);
- классификация (распределение объектов по существенному признаку, в результате чего каждый объект попадает в точно определенный класс, подкласс, группу);
- определение понятий (способ познания, направленный на раскрытие содержания понятия, т. е. отраженных в нем существенных признаков объектов);
- доказательство (рассуждение, устанавливающее истинность какого-либо утверждения путем приведения доказанных ранее утверждений);
- опровержение (рассуждение, направленное на установление ложности выдвинутого утверждения) [2].

В заключении следует отметить, что учащимся уже на первой ступени общего среднего образования для полноценного усвоения материала необходимы базовые логические умения. И в то же время исследования показывают, что даже в 4 классе лишь незначительный процент учащихся владеет приемами анализа, синтеза, сравнения, подведения под понятие, выведения следствий и т.п. А это значит, что проблема формирования логических умений учащихся на первой ступени общего среднего образования является весьма актуальной и требующей дальнейшей разработки.

В условиях современной системы образования проблема развития логического мышления приобретает особую актуальность. Необходимо проведение специально организованной работы по совершенствованию умственной деятельности учащихся, формированию их логических умений.

References:

1. Asmolov, A.G. Kak proektirovat universalnyie uchebnyie deystviya v nachalnoy shkole. Ot deystviya k myisli [Tekst]: posobie dlya uchitelya / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya, O.A. Karabanova i dr. – M.: Prosveschenie, 2008. – 151 s.
2. Vorovschikov, S.G. «Logicheskie pyatiminutki» dlya mladshih shkolnikov. Formirovanie uchebno-logicheskikh umeniy mladshih shkolnikov [Tekst] / S.G. Vorovschikov E.V. Orlova, // Menedzher obrazovaniya [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.menobr.ru/materials/370/4730/>. – Data dostupa: 24.01.2012.
3. Egorina, V.S. Formirovanie logicheskogo myishleniya mladshih shkolnikov v protsesse obucheniya [Tekst]: dis. ... kand.ped.nauk: 13.00.01 / Egorina Vera Sergeevna. – Bryansk, 2001. – 191 s.
4. Karabanova, O.A. Universalnyie uchebnyie deystviya [Tekst] / O.A. Karabanova // Perspektiva [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa: www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=12250. – Data dostupa: 26.01.2012.
5. Levites, V.V. Razvitie logicheskogo i algoritmicheskogo myishleniya mladshego shkolnika [Tekst] / V.V. Levites, A.V. Beloshistaya // Nachalnaya shkola plyus do i posle. – 2006. – №9. – S. 15-23.
6. Petrovskiy, A.V. Psihologiya [Tekst]: uch. dlya studentov vyisshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy / A.V. Petrovskiy, M.G. Yaroshevskiy. – 2-e izd., stereotip. – M.: Akademiya, 2001. – 512 s.
7. Tihomirova, L.F. Razvitie logicheskogo myishleniya detey [Tekst] / L.F. Tihomirova, A.V. Basov. – Yaroslavl: Akademiya razvitiya, 1996. – 254 s.
8. Tubelskiy, A. Shkola buduschego, postroennaya vmeste s detmi [Tekst] / A. Tubelskiy // Setevyye issledovatel'skie laboratorii «Shkola dlya vseh» [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/262/p11№heading5>. – Data dostupa: 25.01.2012.

A.V. Drunk

DEVELOPING SKILLS OF LOGIC OF PUPILS IN THE FIRST STAGE GENERAL EDUCATION

Academy of Postgraduate Education, Minsk

Summary

The article deals with the problem of forming logical abilities of pupils in the first stage of secondary education. Identified and justified the need for a focused form logical abilities of pupils in the first stage of secondary education.

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И УЧАЩИХСЯ
ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ***Академия последипломного образования, г. Минск*

Характерной чертой современного этапа социально-экономического развития общества является формирование интеллектуальной, высокообразованной, культурно развитой личности, способной реализовывать не только стоящие перед человеком в условиях рыночной экономики профессиональные задачи, но и личностные качества, интересы, создавать благоприятные условия для жизнедеятельности.

Исходя из анализа существующих в образовании проблем, целей современной образовательной парадигмы можно сделать вывод, что одним из результатов правильно организованного образовательного процесса является обеспечение непрерывности образования. В свою очередь, основным средством обеспечения непрерывности является преемственность между всеми звеньями образования. Показатели и требования, регламентирующие и регулирующие на государственном уровне процесс преемственности дошкольного и общего среднего образования в Республике Беларусь, определены в следующих нормативно-правовых документах:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З;
2. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25 июля 2011 г. № 150 «Об утверждении Положения об учреждении дошкольного образования и признании утратившими силу некоторых нормативных правовых актов Министерства образования Республики Беларусь»;
3. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 20 декабря 2011 г. «Аб зацвярджэнні палажэння аб установе агульнай сярэдняй адукацыі»;
4. Образовательные стандарты дошкольного образования, утвержденные Министерством образования Республики Беларусь;
5. Образовательный стандарт общего среднего образования, утвержденный Министерством образования Республики Беларусь;
6. Учебная программа дошкольного образования, утвержденная Министерством образования Республики Беларусь;

Анализ педагогического опыта позволяет говорить о преемственности как о двустороннем процессе, в котором на дошкольной ступени образования у ребенка формируются фундаментальные знания, умения, навыки, которые служат основой для успешного обучения в школе. В то же время школа как преемник дошкольной ступени образования строит свою работу на достижениях дошкольника, используя и развивая его потенциал. Особенно необходимо согласовать цели на уровне дошкольного образования и первой ступени общего среднего образования. Такая согласованность обеспечит общую и специальную

готовность к переходу к школьному обучению, где основной целью на первой ступени общего среднего образования является разностороннее развитие учащихся с учётом возросших возможностей, специфики школьной жизни наряду с освоением важнейших учебных навыков в чтении, письме, математике и становление учебной деятельности. Как в дошкольном учреждении, так и в школе образовательно-воспитательный процесс должен быть подчинён становлению личности ребёнка [1, 2, 3].

Педагогическим коллективам, создавая преемственные связи, необходимо строить педагогический процесс на единой организационной, методической, психодиагностической и коррекционно-развивающей основе. Однако в теории и практике обучения наблюдаются противоречия:

между необходимостью нового построения образовательного и воспитательного процессов и неразработанностью критериев, моделей обеспечения преемственности образования;

между необходимостью реализации идеи непрерывности в образовании и развитии и недостаточно высоким уровнем разработанности теоретических подходов к осуществлению преемственности образования.

Для того чтобы все направления методической работы сохраняли связь и были согласованы, выделены основные факторы, обеспечивающие преемственность между дошкольным образованием и первой ступенью общего среднего образования. Это:

профессиональная подготовка кадров к осуществлению преемственности; взаимодействие школы и дошкольных учреждений в согласовании содержания образования;

активизация деятельности методических объединений и творческих групп по преемственности;

выработка общих подходов к организации образовательного процесса;

применение новых методик, технологий и средств обучения;

совершенствование форм организации и методических приемов обучения;

создание единой развивающей среды;

оптимизация психолого-педагогического просвещения родителей;

совершенствование форм организации учебно-воспитательного процесса и методов обучения в дошкольных учреждениях и школе с учетом общих возрастных особенностей, характерных для детей младшего возраста в целом;

обеспечение учащимся адекватного их возрасту сочетания интеллектуальных, двигательных и эмоциональных нагрузок;

учет возрастных особенностей детей, обеспечение их достаточной двигательной активности, общения в формах неурочного типа с опорой на диалоговое взаимодействие, обучение на интегративной основе, связь знаний с повседневной жизнью,

использование методов, активизирующих мышление, воображение, поощрение инициативности учащихся, их активности на занятиях;

определение структуры и содержания образовательного процесса с учетом соблюдения принципов целостности, системности и преемственности, разработка общих подходов к управлению и организации;

разработка единых принципов создания предметно-пространственной развивающей среды, игровых комнат, учебных классов, кабинетов.

согласование норм и критериев оценки знаний, умений и навыков на разных этапах обучения.

создание единых принципов формирования личности ребенка в разных социальных институтах (семье, дошкольном учреждении, школе);

создание системы диагностических тестов и заданий для контроля за достигнутым уровнем развития детей, для дальнейшего его прогнозирования.

Основополагающими принципами обеспечения преемственности являются:

принцип научности, состоящий в ориентации на теории, выработанные мировой наукой и практикой;

принцип непрерывности в содержании образования, предусматривающий разработку общего учебного плана (виды занятий, уроков, их количество и продолжительность, место в режиме дня), стыковку учебных программ;

принцип комплексности, требующий строгой системы последовательности и преемственности, а также одновременного разрешения поставленных задач;

принцип открытости, проявляющийся в том, что родители и педагоги открыты друг перед другом в своих замыслах, своей деятельности. У них складываются доверительные отношения;

принцип равенства, предполагающий, что родители и педагоги являются полноправными участниками планирования и осуществления образовательного процесса;

принцип вариативности в содержании и организации работы с семьей: педагоги учреждений образования (детский сад, школа) находятся в поиске новых, эффективных и нетрадиционных форм взаимодействия с семьей;

принцип дифференцированного подхода к семьям и детям предоставляет возможность выбора педагогами форм и методов, технологий и образовательной программы с учетом индивидуальных особенностей ребенка и его семьи;

принцип практической ориентации - применение активных форм и методов взаимодействия с семьей, способствующих установлению партнерских отношений.

Таким образом, оптимальная модель обеспечения преемственности дошкольного и школьного образования – это конструкт, состоящий из взаимосвязанных компонентов, реализующих нормативную функцию для преемственности в образовании: цели, подходы, методы, организационные формы и средства.

References:

1. Nikashina, G.A. Formirovanie intellektualno-tvorcheskogo potentsiala doshkolnikov v usloviyah informatsionnoy obrazovatelnoy sredy // Aktualnyie problemy i tendentsii sovremennogo doshkolnogo obrazovaniya: sb. nauch. st. / BGPU imeni Maksima Tanka; redkol. L.N.Voronetskaya, T.V.Pozdeeva i dr.; pod obsch. red. L.N.Voronetskoy. – Mn.: BGPU, 2011. – S. 200 – 203.
2. Streha E.A., Streha N.L. Problema preemstvennosti v ekologicheskom obrazovanii detey v doshkolnom uchrezhdenii i nachalnoy shkole // «Nepreryivnoe geograficheskoe obrazovanie: novyie tehnologii v sisteme vysshey i sredney shkolyi», III Mezhdunarodnaya nauch.-prakticheskaya konf. (21 – 22 aprelya 2011 g., g. Gomel) / redkol.: G. N. Karopa (otvetstv. red.) [i dr.]. – Gomel: GGU im. F. Skorinyi, 2011. – S. 235 – 236.
3. Shakura S.D. Preemstvennost v formirovanii uchebnoy deyatel'nosti // Problemyi preemstvennosti v sisteme razvivayushchego obrazovaniya: teoriya i praktika: Materialy 2 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Minsk, 17–18 dekabrya 2004g./ Pod redaktsiei P. N. Savostenka; Akad. posleddiplom. obrazovaniya. — Mn. 2004, s.142—149.

A.V. Drunk

**CONTINUITY OF TRAINING PRESCHOOL EDUCATION AND PUPILS THE
FIRST STAGE OF GENERAL EDUCATION**

Academy of Postgraduate Education, Minsk

Summary

The article deals with the problem of continuity of training preschool and pupils the first the first stage of general education. The article presents the main factors and principles to ensure continuity of training preschool and pupils the first the first stage of general education.

*Н.Е. Павлович***ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЩИМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ***Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск*

На протяжении длительного времени одной из актуальных проблем сурдопедагогики является формирование устной речи, в частности навыков восприятия устной речи и правильного воспроизведения. Это обусловлено тем, что устная речь выступает универсальным общепринятым средством общения. От успешного овладения устной речью во многом зависит достижение детьми с нарушением слуха определенного образовательного и профессионального уровня [1]. Достаточно свободное владение детьми с нарушением слуха устной коммуникацией способствует их успешной социализации. Следовательно, основными направлениями коррекционной работы в специальной школе для детей с нарушением слуха выступают развитие слухового восприятия и коррекция произносительной стороны устной речи.

Исследования сурдопедагогов Ф.Ф. Рау, Р.М. Боскис, В.И. Бельтюкова, Л.В. Неймана и др. показали, что слуховое восприятие и уровень развития речи тесно взаимосвязаны: чем выше уровень развития речи, тем лучше слуховое восприятие ребенка, тем больше возможностей для развития речи [1, 2-5]. По определению Л.П. Назаровой, развитие слухового восприятия рассматривается как системообразующий фактор учебного процесса, связанный не только с развитием слухового восприятия речи, произносительной стороны устной речи, но и интенсификацией всего образовательного процесса в целом [6].

В исследованиях И.Г. Багровой, В.И. Бельтюкова, Р.М. Боскис, Л.В. Неймана, Ф.Ф. Рау, Е.П. Кузьмичевой, Л.П. Назаровой, Э.И. Леонгард и др. определены возможности и особенности восприятия речи на слух детьми с нарушением слуха. В работах К.А. Волковой, Р.М. Боскис, Ф.Ф. Рау, Ж.И. Шиф, С.А. Зыкова, А.Г. Зикеева, Е.З. Яхниной охарактеризованы особенности произносительной стороны устной речи детей с нарушением слуха разного возраста.

Вместе с тем анализ учебных планов специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха свидетельствует о том, что за последнее десятилетие значительно сократилось количество учебных часов на коррекционные занятия по развитию устной речи и слухового восприятия. Мы предположили, что это могло привести к снижению уровня развития речи учащихся с нарушением слуха. Это, в свою очередь, обусловило необходимость экспериментального изучения особенностей восприятия и воспроизведения устной речи слабослышащими младшими школьниками.

Нами было организовано констатирующее исследование. В исследовании приняло участие 30 учащихся младших классов, имеющих III-IV степень тугоухости (согласно классификации Всемирной организации здравоохранения).

Базой исследования выступили: специальная общеобразовательная школа-интернат № 13 для детей с нарушением слуха города Минска, средняя общеобразовательная школа № 91 г. Минска.

Методика исследования особенностей восприятия и воспроизведения устной речи слабослышащими младшими школьниками включала в себя два блока.

Целью первого блока исследования выступало выявление особенностей восприятия устной речи на слух слабослышащими младшими школьниками.

Первый блок исследования состоял из двух частей:

1. выявление особенностей восприятия на слух различных по фонетическому составу групп слов (с использованием звукоусиливающей аппаратуры и без нее);
2. выявление особенностей восприятия фраз разными сенсорными способами.

При исследовании способности к различению на слух различных по фонетическому составу слов учащимся с нарушением слуха предлагались для различения списки слов, сбалансированных по фонематическому и слоговому составу, частотному и динамическому диапазонам.

Оценка точности восприятия осуществлялась по трем параметрам:

- 1) точное восприятие;
- 2) восприятие близкое к образцу;
- 3) ошибочное восприятие.

Кроме того, фиксировалось расстояние, на котором ребенок способен дифференцированно воспринимать слова.

Исследование восприятия на слух фраз осуществлялось как с использованием звукоусиливающей аппаратуры, так и без нее. Как подчеркивают Е.П. Кузьмичева и Е.З. Яхнина, списки должны быть сбалансированы по количеству слов, использованным грамматическим и синтаксическим конструкциям. Предъявляемый речевой материал включал: 4 поручения, 5 вопросов и 1 сообщение.

Ученик должен был прослушать фразу и выполнить задание. Слухо-зрительный и слуховой способы восприятия исследовались отдельно. Перед ребенком лежали картинки. Экспериментатор предъявлял инструкцию: "Слушай" и последовательно предлагал фразы (каждую до 2-х раз).

Экспериментатор точно фиксировал ответ и действия ребенка. Анализ полученных результатов предполагал определение количества правильно воспринятых фраз и соответственно выполненных заданий. В неточных ответах анализировались случаи правильного восприятия смысла фразы и количество правильно воспринятых слов. Отмечалось, какой способ восприятия наиболее доступен для ребенка, определялась роль слухового компонента в восприятии речи.

Целью второго блока исследования выступало выявление особенностей воспроизведения устной речи учащимися с нарушением слуха.

Задачами исследования состояния произносительной стороны устной речи было определение качества воспроизведения:

- 1) звуков (в словах и изолированно);
- 2) слов (слитность, соблюдение словесного ударения);
- 3) фраз (возможности восприятия и качества воспроизведения фразового ударения; особенностей воспроизведения ритмико-интонационной структуры речи; темпа).

Исследование состояния произносительной стороны устной речи младших школьников с нарушением слуха осуществлялось по методике, рекомендованной Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезиной, и включало три основных раздела: звуки; слова; фразы.

Качество произношения звуков исследовалось на материале слов, слогов, и в некоторых случаях - изолированных звуков. При отборе проверочных слов учитывался ряд требований: значение слов должно быть знакомо ребенку; отбирались существительные в именительном падеже; проверяемый звук находился в словах в различных фонетических условиях (в начале, середине, конце слова).

Исследование звуковой стороны устной речи осуществлялось в соответствии с дидактическим принципом "от трудного к легкому":

1. при использовании речевого материала (фраза - слово - слог - звук);
2. при выборе видов речевой деятельности (самостоятельные высказывания - называние картинок - чтение).

Результаты, полученные при исследовании качества воспроизведения звуков, фиксировались в протоколе.

Исследование произношения слов включало:

- определение слитности воспроизведения слова (слитно / по слогам / по звукам / с призвуками (без них);
- обследование навыков словесного ударения (проводится на разном по ритмической структуре материале).

Ученику предлагались для чтения слова различной ритмической структуры. Варианты воспроизведения слов фиксировались в протоколе.

Исследование произношения фраз включало три компонента.

1. изучение возможностей восприятия и качества воспроизведения фразового ударения. В качестве стимульного материала использовались фразы одинакового содержания, но с разным местом фразового ударения.

Экспериментатор предъявлял фразы для различения на слух, а ребенок должен был воспроизвести логическое ударение, выделив "главное слово".

В протоколе исследования фиксировалась адекватность восприятия и воспроизведения логического ударения; средства, которые использовал ученик для его выделения (более громкое произношение слова, более длительное произнесение гласного ударном слове, либо оба интонационных средства).

2. исследование особенностей воспроизведения ритмико-интонационной структуры речи осуществлялось на материале фраз, имеющих

различную интонационную структуру в соответствии с классификацией Е.А. Брызгуновой.

Ребенку предъявлялся образец воспроизведения на слух, он должен был повторить фразу. В протоколе фиксировалась адекватность воспроизведения интонации.

3. темп речи фиксировался при воспроизведении младшими школьниками с нарушением слуха фраз и связного текста. Предлагались различные виды речевой деятельности: чтение, пересказ, чтение наизусть.

Анализ результатов исследования восприятия на слух слов производился в соответствии с выделенными нами уровнями восприятия слов:

1 уровень - высокий - дифференцированное восприятие более 80% речевого материала (при этом оставшиеся 20% материала воспринимаются близко к образцу, т.е. отмечаются обоснованные замены слов другими, близкими по звуковому составу и ритмическому рисунку);

2 уровень - выше среднего - различение на слух от 50 до 80% речевого материала;

3 уровень - средний - различение на слух около 50% речевого материала (что, по данным Л.В. Неймана составляет минимальный порог восприятия, необходимый для осуществления коммуникации);

4 уровень - низкий - преимущественно ошибочное восприятие слов на слух.

Как показали результаты исследования восприятия на слух слов, высокий уровень восприятия характерен для 16,67% учащихся. Следует отметить, что 100%-го правильного различения слов не было отмечено ни у одного ученика. Уровень восприятия выше среднего был отмечен у 23,33 % учеников. 33,33% младших школьников с нарушением слуха воспринимали слова на слух на среднем уровне (т.е. минимальном, при котором возможно осуществление акта коммуникации). 26,67% учеников различали слова на слух преимущественно ошибочно, т.е. был зафиксирован низкий уровень восприятия.

Результаты исследования точности восприятия фраз показали, что 30% учащихся способны различать предъявляемый речевой материал на слух без звукоусиливающей аппаратуры; 70% различают фразы на слух с помощью звукоусиливающей аппаратуры; 46,67% исследуемых различают материал на слухозрительной основе без звукоусиливающей аппаратуры; 53,33% - с помощью звукоусиливающей аппаратуры.

Остальная часть речевого материала была принята по смыслу, но воспринята учащимися приближенно, с некоторыми особенностями: перестановка слов в предложении, неправильное согласование слов в предложении, пропуски частей слова, окончаний, сказуемого, замена предлогов и союзов, замена акустически близких звуков (убери полки на книгу, будем чита, уби пату в стол, мальчик дерево, играй любишь, куклу и т. д.). Данное явление можно объяснить недостаточностью фонематического восприятия, несформированностью грамматического строя речи. Чаще всего ошибки допускались в условиях восприятия на слух без звукоусиливающей аппаратуры.

Результаты исследования состояния звукопроизношения слабослышащих младших школьников показали, что среди участвующих в исследовании нет детей, которые воспроизводили все звуки речи правильно. Нарушено произношение одной группы звуков у 13,3% детей: замены свистящих шипящими. Нарушено произношение двух и более групп звуков у 20%: оглушение, замены свистящих на шипящие, замена ц на т, ч на ш (выпадает щелевой или смычный компонент артикуляции), передняя артикуляция звуков к и г, боковая артикуляция звука х. До 10 дефектов звукопроизношения - у 26,7% детей: увулярный р, очень грубая вибрация звука р, фриктивный г, замена ы на и, далёкая позиция звука к; у 40% - более 10 дефектов звукопроизношения: отсутствует мягкий вариант произнесения звуков.

Результаты исследования произношения слов показали, что 6,7% слабослышащих младших школьников произносят слова по слогам, с призвуками, остальные (93,3%) - слитно, без призвуков. Навык словесного ударения сформирован у 23,3% детей (необходимо подчеркнуть, что исследование проводилось на известном учащимся речевом материале); у остальных детей (76,7%) наблюдаются единичные случаи правильного использования ударения. Только 20% испытуемых соблюдают правила орфоэпии, остальные 80% произносят слова в соответствии с их написанием.

Как показали результаты исследования произношения фраз, 20% учащихся с нарушением слуха адекватно воспринимали и воспроизводили логическое ударение во фразах, при этом для его выделения использовали более громкое произношение "главного слова"; остальные (80%) - не вычленяли ударное слово, не использовали фразовое ударение в собственной речи.

33,3% детей адекватно воспроизводили интонацию, 66,7% - просто повторяли фразу без соблюдения ее ритмико-интонационной структуры.

При воспроизведении детьми фраз и связного текста особенностей темпа речи отмечено не было.

Таким образом, анализ результатов констатирующего исследования позволил выделить следующие особенности восприятия и воспроизведения устной речи слабослышащих младших школьников: недостаточно дифференцированное слуховое восприятие звуков, слов и понимание их значения; искаженное произнесение отдельных звуков; отсутствие отдельных звуков; ограниченный словарный запас и владение грамматическим строем речи; нарушения норм орфоэпии; нарушения интонационно-ритмической структуры речи (несоблюдение словесного ударения и фразового ударения, нарушение темпа речи и др.)

Полученные данные свидетельствуют о необходимости поиска новых путей совершенствования коррекционной работы по формированию устной речи (восприятия и воспроизведения) младших школьников с нарушением слуха.

References:

1 Kuzmicheva, E.P. Razvitiye ustnoy rechi u gluhih shkolnikov / E.P. Kuzmicheva, E.Z. Yahnina, O.V. Shevtsova. – M: NTs ENAS, 2001. – 136 s.

- 2 Rau, F. F. Ustnaya rech gluhih / F.F. Rau. – M.: Pedagogika, 1973. – 422 s.
- 3 Boskis, R.M. Gluhie i slaboslyishaschie deti / R.M. Boskis – M.: Pedagogika, 1963. – 147 s.
- 4 Beltyukov, V.I. Vzaimodeystvie analizatorov v protsesse vospriyatiya i usvoeniya ustnoy rechi / V.I. Beltyukov. – M.: Pedagogika, 1977. – 176 s.
- 5 Neyman, L. V. Sluhovaya funktsiya tugouhii i gluhonemyih detey / L.V. Neyman. – M.: 1961. – 168 s.
- 6 Nazarova, L.P. Metodika razvitiya sluhovogo vospriyatiya u detey s narusheniyami sluha / L.P. Nazarova – M.: Vldos, 2001. – 487 s.

N.E. Paulovich

**PECULIARITIES OF HARD-OF-HEARING JUNIOR PUPILS' REPRODUCTION
AND PERCEPTION OF ORAL SPEECH**

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

Summary

The article deals with the problem of formation of hard-of-hearing junior pupils' oral speech. The author of the article reveals the topicality of the research problem and describes the methods of the research which reveal the peculiarities of hard-of-hearing junior pupils' reproduction and perception of oral speech, the results are analysed.

**ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ»
В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ***Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка, г. Минск*

Понятие «речевое поведение» все активнее используется в исследованиях разных отраслей науки. Это связано с расширяющимся интересом ученых к проблемам коммуникации и общения и наиболее характерно для таких молодых научных дисциплин, как социолингвистика, социальная психолингвистика, этнопсихолингвистика, психология общения и др.

В самом широком смысле термин «речевое поведение» обозначает использование речи в речевой практике в целом. Речевое поведение изучается в тесной связи с коммуникативным поведением и выступает как его часть, однако имеет и самостоятельное значение с точки зрения научных исследований в названных отраслях.

Наиболее часто в научной литературе термин «речевое поведение» используется применительно к области социолингвистических исследований (Беликов В.И., Белл Р., Бондалетов В.Д., Мечковская Н.Б., Михальченко В.Ю., Никольский Л.Б., Чемоданова Н.С., Швейцер А.Д. и др.) и изучается современной социолингвистикой с точки зрения процесса выбора языка или языкового варианта индивидом (группой) для построения социально корректного высказывания [1; 2].

Социолингвистические исследования носят дескриптивный характер, поэтому термин «речевое поведение» можно встретить при описании особенностей речи участника коммуникации, определенной социальной, лингвокультурной общности; при описании характерного для индивида (группы) способа общения с другими людьми, состоящего в выборе функциональных разновидностей речи и конкретных языковых средств с точки зрения социальной обусловленности процесса построения высказывания.

В теории иноязычного общения и межкультурной коммуникации речевое поведение рассматривается в рамках проблемы коммуникативного поведения в целом, а также изучается его своеобразие в условиях билингвизма и полиглоссии. Термин «коммуникативное поведение» впервые был использован Стерниным И.А. в работе «О понятии коммуникативного поведения» (1989) и определялся автором как совокупность норм и традиций общения определенной группы людей. В исследовании национального коммуникативного поведения ученый предпринял попытку сформировать научное представление о коммуникативном поведении как о компоненте национального поведения лингвокультурной общности, определить терминологический аппарат описания коммуникативного поведения, основные методы и приемы исследования и описания коммуникативного поведения, разработать модель описания коммуникативного поведения лингвокультурной общности и т.д. В дальнейшем исследования Стернина И.А. получили свое развитие в изучении

коммуникативного поведения разных социальных, лингвокультурных, профессиональных и возрастных групп [3].

В современной гуманитарной науке (в первую очередь в филологии) широкое распространение получают исследования речевого поведения в профессиональном общении (Харченко Е.В.), особенностей речи представителей разных профессий: журналистов (Мкртчян Т.Ю., Одарюк И.В., Писарева В.В.), педагогов (Антонова Н.А., Макарова Д.В., Рыданова И.И.), политиков (Паршина О.Р., Рублева Е.В., Селиверстова Л.Н.), судей (Дубровская Т.В.), военнослужащих (Гафарова А.С.) и т.д.

Широко представлены в литературе исследования в аспекте гендерных особенностей коммуникативного и коммуникативно-речевого поведения (Вакурова Е.П., Гаранович М.В., Гетте Е.Ю., Дежина Т.П., Манухина И.А. и др.). Значительно меньше за последние годы появляется исследований, посвященных возрастной специфике речевого поведения: младших школьников (Лемяскина Н.А.), школьников-подростков (Мамаева С.В., Попова И.Э.), взрослых при общении с детьми (Киселева А.Е.), студенческой молодежи (Леорда С.В., Спирина Н.М.).

Специфике конвенционального речевого поведения посвящены работы Гаранович М.В., Кискиной М.В., Седых А.П., Формановской Н.И. и др.

Выше обозначенное разнообразие подходов к изучению речевого поведения определяется интересами наук и многоаспектностью речевого поведения как объекта исследования. Общими закономерностями речевой деятельности, едиными для человека как для биологического вида, занимается психолингвистика – научная дисциплина на стыке психологии и лингвистики, изучающая язык, прежде всего как феномен психики. Само понятие речевой деятельности рассматривается отечественной психолингвистикой с точки зрения общепсихологической теории деятельности (Горелов И.Н., Залевская А.А., Леонтьев А.А., Ушакова Т.Н., Фрумкина Р.М. и др.). В ранних отечественных психолингвистических работах термины «речевое поведение» и «речевая деятельность» часто используются как синонимы. Тем не менее, в трудах отечественных психолингвистов мы находим базовые характеристики речевого поведения человека:

- *произвольность* как способность субъекта по его выбору, в результате ориентировки в ситуации, осуществить или не осуществить то или иное действие;
- *намеренность*, характеризующая способность субъекта осуществить выбор из ряда возможных действий, используя ориентировку в факторах, обуславливающих ситуацию выбора. Понятие намеренности предполагает, не просто «запуск» действия, а ориентировочную активность, в ходе которой человек принимает решение о совершении им данного, а не другого действия;
- *сознательность*, характеризующая, во-первых, представленность в сознании цели действия, во-вторых, способность принимать решение о действии по ходу его выполнения. Сознательное речевое поведение предполагает

принятие решения относительно каждого компонента высказывания. Так, например, на раннем этапе овладения иностранным языком учащийся все время принимает отдельные решения: какое слово употребить, какую грамматическую конструкцию выбрать, какую интонацию использовать [4, С. 158-160].

В этом мы видим необходимые предпосылки, позволяющие говорить о речевом поведении не просто как о синониме речевой деятельности, и не только как о ее внешнем проявлении, но как о внешнем проявлении *языковой личности*, процессе и результате выбора, а также способе использования речевых средств языковой личностью.

Наблюдаемые в поведении проявления языковой личности, как и подходы к их изучению, могут быть совершенно разнообразными. Так, одно из молодых направлений психолингвистики – социальная психолингвистика – в рассмотрении индивидуально-психологических особенностей языковой личности делает акцент на отличиях в речевом поведении, деятельности и речемыслительных проявлениях, которые продиктованы социально-психологическими особенностями существования людей. Термин «речевое поведение» используется здесь при описании речевых проявлений индивида (группы) в коммуникативных ситуациях, на основе чего создаются классификации типов речевого поведения (Горелов И.Н., Седов К.Ф. и др.) [5].

Ещё одно молодое направление психолингвистики – этнопсихолингвистика – занимается изучением речевого поведения, обусловленного национальной спецификой, описывает и объясняет специфику коммуникативного и, в первую очередь, речевого поведения представителей определенного национально-лингво-культурного сообщества [6, с.10-25].

Совокупность психологических особенностей, обусловленных индивидуально-личностными, возрастными, гендерными, статусно-ролевыми и т.п. факторами, проявляемых в речевом поведении участника коммуникации, учитывает социальная психология. Специалистами в области психологии общения замечено, что, с одной стороны, речевое поведение участников коммуникации отражает отношения между коммуникантами в рамках социального взаимодействия, в то же время межличностные отношения выступают результатом общения и речевого поведения (Андреева Г.М., Бодалев А.А., Горелов И.Н., Ильин Е.П., Казарцева О.М., Ломов Б.Ф., Мясищев В.Н. и др.). С данной точки зрения, речевое поведение, а именно выполнение его правил и социальных норм общения, выступает фактором эффективности коммуникации и общения [7].

Ученые, исследуя вопросы общения в разных сферах деятельности человека, тем или иным образом затрагивают проблему коммуникативных барьеров и рассматривают их как препятствие на пути адекватной передачи информации между партнерами по общению. Речевое поведение человека (в любом из рассматриваемых аспектов) также может выступать в качестве коммуникативного барьера. Затруднения общения в большинстве случаев могут быть преодолены либо методами самовоспитания, либо под влиянием

целенаправленного психолого-педагогического воздействия (Емельянов Ю.Н., Ковалев Г.А., Петровская Л.А. и др.).

Таким образом, представленный анализ современной научной литературы позволяет определить речевое поведение как часть поведения человека в целом (а именно поведение человека как языковой личности), включающее совокупность внешних проявлений его речевой деятельности, представляющее собой характеристику человека как носителя языка и участника коммуникации. Понятие «речевое поведение» находится на стыке многих научных речеведческих и психологических дисциплин. Это положение обуславливает необходимость учета как языковых, так и неязыковых (психологического, социального и коммуникативного) аспектов при его изучении.

References:

1. Slovar sotsiolingvisticheskikh terminov. — M.: Rossiyskaya akademiya nauk. Institut yazyikoznaniya. Rossiyskaya akademiya lingvisticheskikh nauk. Otvetstvennyiy redaktor: doktor filologicheskikh nauk V.Yu. Mihalchenko. 2006. [http://sociolinguistics.academic.ru/599/Rechevoe povedenie](http://sociolinguistics.academic.ru/599/Rechevoe_povedenie)
2. Shveytser A.D. Sotsiolingvistika / A.D. Shveytser // Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar / Gl. red. V.N. Yartseva. — M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1990. — S. 481 - 482.
3. Sternin I. A. Ponyatie kommunikativnogo povedeniya i problemy ego issledovaniya / I.A. Sternin. — Voronezh: Izd-vo VGTU, 2000. S. 4-20.
4. Leontev A.A. Osnovyi psiholingvistiki / A.A. Leontev. — 3-e izd. — M.: Smyisl; Spb.: Lan, 2003. — 287 s.
5. Gorelov I.N., Sedov K.F. Osnovyi psiholingvistiki / I.N. Gorelov, K.F. Sedov. — 3-e izd. — M.: Izd-vo "Labirint", 2001. — 304 s.
6. Krasnyih V.V. Etnopsiholingvistika i lingvokulturologiya / V.V. Krasnyih. — M.: Gnozis, 2002. — 284 s.
7. Ilin E. P. Psihologiya obscheniya i mezhlichnostnyih otnosheniy / E. P. Ilin. — SPb. : Piter, 2011. — 576 s.

Y.M. Safonova

CHARACTERISTICS OF THE TERM "VERBAL BEHAVIOR" IN MODERN SCIENTIFIC LITERATURE

The Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Summary

The article presents analysis of modern scientific literature on the problem of description and forming of speech behavior. The analysis includes linguistic, social, communicative and psychological aspects.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОПТИМИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Белорусский государственный педагогический университет, г. Минск

Учащимся важно дать метод, путеводную нить для организации приобретения знаний, а это значит – вооружить их умениями и навыками научной организации умственного труда, т.е. умениями ставить цель, выбирать средства ее достижения, планировать работу во времени. Для формирования целостной и гармоничной личности необходимо систематическое включение ее в самостоятельную деятельность. Условием проявления школьниками такого характера активности В.Р. Лейкина считает организацию самостоятельной познавательной деятельности, которая связывается с выполнением самостоятельной работы. А.К. Громцева считает, что подготовка учащихся к самообразованию возможна только посредством включения в учебный процесс самостоятельной работы [1], а так же Г.Н. Сериков определяет соотношение самостоятельной работы и самообразования, высказывая мысль о постепенном переходе всей самостоятельной работы воспитуемых к самообразованию [4].

Б.П. Есипов предложил свое определение: самостоятельная работа учащихся, включаемая в процессе обучения, – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время. Р.М. Милькенсон, считает, что самостоятельная работа – это выполнение учащимися заданий без всякой помощи, но под наблюдением учителя, который в случае затруднений может перейти к коллективным упражнениям.

Среди ученых нет единства и в отношении организационной стороны самостоятельной работы:

- метод обучения (В.К. Буряк, З.А. Володарская, А.В. Усова и др.);
- форма организации учебной деятельности (Б.П. Есипов, А.С. Лында и др.);
- средство организации, выполнения и вовлечения в самостоятельную познавательную деятельность (П.И. Пидкасистый, Б.Ю. Зотова и др.).

В контексте проблемы формирования навыков самообразования точка зрения П.И. Пидкасистого является наиболее близкой и приемлемой. По его мнению, самостоятельная работа вынуждает осознавать путь от незнания к знанию, регулировать свои действия в соответствии с целью и предметом деятельности. В силу этого в самом процессе выполнения самостоятельной работы возникают предпосылки для постепенного перехода контроля в процессе обучения в самоконтроль,

что создает предпосылки для формирования опыта образовательной деятельности, которая переходит в самообразование [3, с. 68].

В силу отсутствия единого мнения в отношении определения понятия «самостоятельная работа» в педагогической литературе встречаются различные классификации самостоятельных работ:

- по форме организации;
- по степени индивидуализации;
- по источнику знаний;
- по дидактическим целям;
- по степени самостоятельности учащихся и т.п.

По форме организации самостоятельной работы Ю.Б. Зотов, П.И. Пидкасистый, Т.И. Шамова различают: индивидуальные, групповые и фронтальные.

В основе классификации В.П. Стрекозина лежит источник знаний:

- работа с учебником и учебной литературой;
- работа со справочной литературой;
- решение и составление задач;
- учебные упражнения и в тетради с печатной основой;
- сочинение и описание;
- наблюдения и лабораторные работы;
- работы-задания, связанные с использованием иллюстраций и раздаточного материала;
- графические работы.

В зависимости от дидактической цели, преследуемой при проведении самостоятельной работы мнение исследователей сводятся к таким видам, как:

- приобретение знаний, формирование умений и навыков;
- закрепление приобретенных знаний, сформированных умений и навыков;
- применение приобретенных знаний, умений и навыков;
- проверка уровня приобретенных знаний, сформированных умений и навыков.

В процессе формирования навыков самообразования основополагающей, по нашему мнению, выступает классификация по степени самостоятельности, так как использование всех других видов самостоятельных работ является возможным и будет продуктивно при учете типа познавательной деятельности. По степени самостоятельности исходя из внутреннего содержания учебной деятельности самостоятельные работы классифицируют на:

- репродуктивные;
- реконструктивно-вариативные;
- продуктивные.

Репродуктивная самостоятельная работа – это первая ступень процесса формирования умений и навыков самообразования. Действия школьников

направляются путем четких указаний, что позволяет сформировать у учащихся навыки выполнения действий и операций. Особенность этого вида работ состоит в том, что воспроизведение происходит на базе собственной практической деятельности учащегося, направленной на овладение способами работы и умениями. Учащиеся усваивают систему знаний и способы деятельности, заданную учебником или учителем.

Самостоятельные работы реконструктивно-вариативного характера ставят учащегося перед необходимостью преобразования, реконструкции, обобщения имеющихся знаний. Перенос знаний в типовые ситуации, анализ явления, факта, события, формирует умения и навыки познавательной деятельности, дает возможность приобрести опыт преобразования и вариации информации, развивает мотивационную сферу учащихся. Особенностью этих работ является то, что в самом задании обязательно сообщается общий принцип решения, учащийся развивает ее в конкретный способ применительно к условиям задачи.

Самостоятельные работы творческого вида связаны с умением самостоятельно приобретать знания, умения и навыки. При этом имеющаяся у ученика система знаний, умений и навыков становится инструментом дальнейшего познания. Ученик сам определяет пути решения задачи, осуществляет поиск новых решений, обобщение и систематизацию полученных знаний, перенос их в новые, нестандартные ситуации.

Во всех рассмотренных случаях степень самостоятельности учащихся различна. В реальном учебном процессе познавательная самостоятельность в течение одного занятия может проявляться на разных уровнях, потому что это зависит от содержания учебного материала, цели, задач, используемых средств и методов преподавания.

Как уже говорилось выше, основным видом деятельности учащихся является учение, а систематическое привлечение их к активной самостоятельной работе будет способствовать обогащению опыта самостоятельного познания и тем самым создает предпосылки к возникновению потребности и условия формирования навыков самообразования. Опираясь на теорию познания, педагоги занимающиеся самообразованием выделяют три уровня готовности самообразования, которые в свою очередь соответствуют видам самостоятельных работ по степени самостоятельности, в процессе выполнения которых и происходит формирование навыков самообразования.

References:

1. Gromtseva A.K. Samoobrazovanie kak sotsialnaya kategoriya / A.K. Gromtseva. L., 1976. – 144 s.
2. Kazachenok, V.V. Upravlyaemoe samoobuchenie uchashchihsy resheniyu zadach uglublennogo kursa matematiki sredstvami sovremennyih informatsionnyih tehnologiy / V.V. Kazachenok. – Mn., 2006. - 246 s.

3. Pidkasistyiy, P. I. Organizatsiya uchebno-poznavatelnoy deyatelnosti studentov / P. I. Pidkasistyiy – M., 2005. – 141 s. 31
4. Serikov, G.N. Samoobrazovanie: Sovershenstvovanie podgot. studentov. – Irkutsk, 1992. - 227 s.

O.M. Simash

**THE USE OF INDEPENDENT WORK IN THE OPTIMIZATION PROCESS
OF SELF-EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

The Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Summary

The article deals with the use of independent work in the optimization process of self-education of students with disabilities. Some results of theoretical research on this problem are presented.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО
ОПТИМИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООБРАЗОВАНИЯ
УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ***Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка*

Образование во все времена было основополагающим фактором развития человеческой цивилизации. Чем более качественной системой образования обладает государство, тем выше его уровень развития. В настоящее время человечество накопило огромный информационный багаж и современному человеку просто невозможно овладеть всеми знаниями. Чтобы быть образованным человеком этого и не нужно. Время ставит перед современной системой образования новые задачи - научить молодых людей самостоятельно получать новые знания и применять их для решения определенных задач. Особенно это актуально для людей с ограниченными возможностями [4].

На подготовительном этапе эксперимента происходило определение целей, задач, выбора объекта и предмета исследования. Был проведен подбор методик, необходимых для научного исследования, разработка анкет и тестов для выявления уровня самообразования учащихся.

Целью поискового этапа эксперимента было обоснование содержания процесса по формированию навыков самообразования учащейся молодежи с ограниченными возможностями для разработки структурной модели образовательного процесса, направленного на формирование навыков самообразования. Поставленная цель достигалась по средствам решения следующих задач:

- раскрыть сущность процесса формирования навыков самообразования учащейся молодежи с ограниченными возможностями;
- выявить условия организации образовательного процесса, направленного на формирование навыков самообразования учащейся молодежи с ограниченными возможностями.
- определить критерии сформированности навыков самообразования.

Анализ психолого-педагогической литературы, рабочей документации и теоретическое моделирование позволили определить структуру процесса формирования навыков самообразования учащейся молодежи с ограниченными возможностями; выявить уровни сформированности навыков самообразования; определить критерии сформированности навыков самообразования; описать модель организации образовательного процесса, направленного на формирование навыков самообразования.

При формировании навыков самообразования учащихся с ограниченными возможностями, обучающихся в общеобразовательной школе, самообразование рассматривается нами как систематическая, самостоятельная, добровольная, целенаправленная, мотивированная учебно-познавательная деятельность, удовлетворяющая возникающие познавательные потребности учащихся.

Анализ работ, посвященных самообразованию, позволил, в рамках нашего исследования, выявить в его структуре четыре компонента: мотивационно-целевой, содержательно-информационный, процессуально-деятельностный и контрольно-оценочный [1; 6].

Для формирования навыков самообразования необходимо учитывать степень владения учащимися с ограниченными возможностями каждым компонентом самообразования, что дает возможность определить их уровень самообразовательной деятельности: низкий, средний или высокий. А в соответствии с уровнем самообразования использовать рациональное сочетание репродуктивных, реконструктивно-вариативных и продуктивных видов самостоятельных работ [6]. Успешной реализации процесса формирования навыков самообразования способствует соблюдение ряда психологических условий: установление благоприятного психологического климата (который заключается в создании атмосферы доверия, сотрудничества, доброжелательности, терпимости, опоры на позитивные качества личности), учет возрастных, личностных и индивидуальных особенностей подростков, что особенно важно для учащихся с ограниченными возможностями, в силу их эмоциональной уязвимости, вследствие заболевания, влекущего ограничения.

Учет особенностей подросткового возраста плодотворно влияет на формирование навыков самообразования учащейся молодежи с ограниченными возможностями. С фазами биологического созревания у подростков совпадают фазы развития интересов. С одной стороны, теряется интерес к вещам, которые его интересовали раньше, но при этом не утрачиваются ни навыки, ни сложившиеся механизмы поведения. Позже, в начале новой фазы, у ребенка появляется множество новых интересов и из них путем дифференциации выбирается ядро, в которое зачастую входит интерес к получению знаний. При наличии навыков самообразования подросток с ограниченными возможностями может самостоятельно реализовать свои желания в сфере образования. Появляется новое отношение к учению, стремление к самореализации по средствам самообразования.

Каждый из четырех компонентов самообразования имеет свое содержание: мотивационно-целевой (мотивы, интересы, цели, волевые качества, самостоятельность); содержательно-информационный (знание законов, фактов, теорем т.п.; богатство используемых средств); процессуально-деятельностный (организационные умения, приемы и навыки работы); и контрольно-оценочный (умения и навыки самооценки и самоконтроля). В соответствии со степенью владения учащимися с ограниченными возможностями каждым из отмеченных компонентов, определяется их уровень самообразовательной деятельности: низкий, средний или высокий.

В результате первого этапа эксперимента нами был получен следующий материал: выделены структурные составляющие самообразования; выявлены необходимые составляющие модели (выявлены условия) организации образовательного процесса по формированию навыков самообразования

учащейся молодежи с ограниченными возможностями; определены показатели критериев сформированности навыков самообразования.

Целью второго этапа эксперимента было изучение уровня сформированности навыков самообразования учащейся молодежи с ограниченными возможностями 8-х, 9-х классов обучающихся в общеобразовательной школе, для достижения которой мы провели анализ современного состояния образовательного процесса учащейся молодежи с ограниченными возможностями, направленного на формирование навыков самообразования; выявили уровень навыков самообразования учащихся и разработали, на основе полученных данных, структурную модель организации учебно-познавательного процесса, целью которого является формирование навыков самообразования.

В процессе формирующего этапа эксперимента проведена апробация разработанных материалов по формированию навыков самообразования учащейся молодежи с ограниченными возможностями. Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. формирование мотивационной готовности учащейся молодежи с ограниченными возможностями к овладению навыками самообразования;
2. использование на уроках приемов, формирующих навыки самообразования;
3. организация самостоятельной работы учащихся;
4. обобщение полученных результатов.

Опытно-экспериментальная работа проектировалась нами как самостоятельный завершающий этап общей модели педагогического эксперимента. Формирующий эксперимент предполагал увеличение количества времени урока, отводимого на самостоятельную работу, а также рациональное сочетание репродуктивных, реконструктивно-вариативных и продуктивных видов самостоятельных работ в экспериментальных классах.

Организация самостоятельной работы молодежи с ограниченными возможностями направлена на решение таких задач, как:

- а) закрепление, обобщение и повторение пройденного учебного материала; применение полученных знаний при решении задач высокого уровня сложности и творческого характера;
- б) совершенствование предметных умений и навыков по изучаемым дисциплинам; формирование межпредметных, общеучебных, исследовательских умений;
- в) активизация учебно-познавательной, ее максимальная индивидуализация с учетом психофизических особенностей учащихся с заболеваниями опорно-двигательного аппарата;
- г) формирование готовности молодежи к самообразованию в течение всей жизни.

В соответствии с целями формирующего этапа эксперимента при разработке системы приемов формирования навыков самообразования учитывалась зависимость между усложнением структуры самостоятельных

работ и уровнем владения навыками самообразования. Подготовка к опытно-экспериментальной работе потребовала систематизации приемов по развитию каждого компонента самообразования и как результат формированию навыков самообразования, а также разработки методических рекомендаций по рациональному использованию их на уроках в средней общеобразовательной школе. В экспериментальной группе на материале трех учебных предметов (русская литература, история, биология) учащимися отрабатывали приемы самообразования в процессе выполнения трех видов самостоятельных работ. При этом мы ориентировались на следующие умения и навыки работы с источником информации: уметь выделять главное в тексте, рисунке, таблице; устанавливать логическую связь и зависимость между сведениями, изложенными в тексте; сравнивать изучаемые явления; делать обобщения и выводы по одному или нескольким параграфам; составлять схемы, таблицы, графики по тексту; проводить анализ содержания рисунков; составлять понятийный словарь по теме; самостоятельно изучать отдельную тему; составлять план по тексту; писать конспекты и пр.

В связи со сложной структурой самообразования, которое состоит из мотивационно-целевого, содержательно-информационного, процессуально-деятельностного и контрольно-оценочного в процессе формирования навыков самообразования наметился ряд этапов.

На начальном этапе формирования навыков самообразования учебно-познавательная деятельность учащихся организуется так, чтобы привить стремление к самостоятельному получению новых знаний и развить интерес к учебным предметам, поэтому большое внимание уделяется развитию положительной, устойчивой мотивации к самообразовательной деятельности, которая побуждала бы подростков к упорной, систематической самостоятельной учебной работе. Самостоятельная работа использовалась только на отдельных этапах работы изучения темы, преобладали репродуктивные и реконструктивно-вариативные виды самостоятельных работ. Соответствие содержания учебного материала дидактическим принципам систематичности, последовательности, наглядности, доступности и посильности, учет возрастных особенностей обучаемых, учет характера потребностей учащихся способствовал возникновению и развитию нужной для дальнейшей самостоятельной учебной деятельности мотивации.

У школьников формировалось состояние неудовлетворенности имеющимися знаниями и умениями. На этом этапе школьники учились использовать наиболее общие приемы самообразования: составление плана прочитанного, конспектирование, работа с источниками, самоорганизация самостоятельной деятельности и др. В результате у учащихся с ограниченными возможностями появился познавательный интерес к знаниям, к процессу самостоятельного их поиска и применения, то есть положительная мотивация к самообразованию. Использование различных форм организации самостоятельной работы стимулировала выработку навыков самообразования.

Учащиеся расширяют и углубляют знания, проявляют личные качества, умения, навыки в практической самообразовательной деятельности.

Рассмотрим несколько примеров по формированию навыков самообразования учащихся с ограниченными возможностями. Так, на уроках литературы, истории и биологии по изучению нового материала использовались приемы по формированию навыков конспектирования. Учащимся раздаются заранее подготовленные памятки с рекомендациями по конспектированию.

Конспектирование

1. *Сокращать слова, но только те, которые больше 5-7 букв, иначе можно потом не понять;*
2. *Часто употребляющиеся слова можно писать в виде аббревиатур (Великая Отечественная война – ВОВ; технический прогресс – ТП);*
3. *Подчеркивать главные мысли, выделять их другим цветом;*
4. *Парфразировать – это прием записи смысла, а не текста;*
5. *Можно использовать математические знаки для сокращений – больше, меньше, равно, параллельно, приблизительно, но для этого лучше завести словарь сокращений на последнем листе вашего конспекта, чтобы потом не раздумывать над смыслом значков.*

На этих же предметах учащиеся учились конспектировать в виде таблицы:

Записывается тема урока, задачи, план. Потом чертится таблица с тремя колонками – «основные понятия», «события», «личности». Таким образом, пока учитель излагает новый материал - учащиеся ведут запись. В первое время необходимо было вместе с учащимися проверять их конспект, опрашивать, кто какие сделал сокращения, где это целесообразно, а где нет.

Используя навыки конспектирования школьники могли в дальнейшем самостоятельно работать с научно-популярной и художественной литературой.

На уроках-практикумах истории отработывали навык работы с картой. Изначально учитель знакомил учащихся с темой и содержанием карты, вместе изучали ее легенду. Учащимся задавался вопрос: с каким событием, периодом или информацией связана карта? Заслушав варианты ответов, учитель вызывал несколько учеников к доске с таким заданием: «соотнесите информацию на карте с текстом учебника или другого источника». Учащиеся класса имели возможность дополнять и уточнять ответы учеников, работающих около доски. Таким образом работал весь класс. В конце урока учащимся раздавались памятки «Работа с картой».

Работа с картой

1. *Познакомьтесь с темой и содержанием карты, изучите ее легенду.*
2. *Обратите внимание с каким историческим периодом или событием связана информация, отображаемая на карте.*
3. *При чтении карты используйте иллюстрации и текст учебника.*
4. *Соотнесите информацию, данную в карте с информацией в учебнике или другом источнике.*

5. *Когда на карте показываете страны или другие территориальные единицы, используйте слова «на севере», «на юге», «на востоке», «на западе» и т.д.*

На следующем этапе приемы самообразования использовались систематически, на всех этапах изучения темы. Самообразования приобретало черты целенаправленности, превращается в относительно самостоятельную деятельность ученика, которая имеет свои цели, задачи, содержание и организацию. Происходило дальнейшее закрепление навыков самообразовательной деятельности и формирования новых, более сложных. Учащиеся, владея умениями работать с основными источниками информации, с самой информацией, терялись при отборе средств, для достижения цели, решения познавательных задач еще не сформировался, отсутствует рациональность. Самоконтроль имел стихийный характер. Поэтому для решения этой задачи было увеличено количество и сложность видов самостоятельной работы на уроке. Преобладающее место занимают самостоятельные работы реконструктивно-вариативного характера, которые требуют от учащихся преобразования, реконструкции, обобщения имеющихся знаний. Например, составить библиографию по вопросу, найти взаимосвязь между событиями, охарактеризовать то или иное явление. Перенос знаний в типовые ситуации, анализ явления, факта, события, формирует умения и навыки познавательной деятельности, дает возможность приобрести опыт преобразования и вариации информации, развивает мотивационную сферу учащихся. Используются приемы по формированию навыков самоконтроля учебно-познавательной деятельности. Обращалось внимание на необходимость использования самоконтроля учебно-познавательной деятельности, учащимся предлагалось сличить свой ответ с образцом, не только на завершающем этапе выполнения задания, но и в процессе.

На третьем этапе происходило дальнейшее накопление и систематизация знаний, автоматизация умений самообразования. Решались задачи развития и совершенствования всех компонентов самообразования. Ученики, в результате включения в осознанную, систематическую самостоятельную деятельность на уроке, осваивают умение анализировать, контролировать и оценивать своё самообразование. Высокие организационно-управленческие умения, слияние учебной и самообразовательной деятельности, дает учащимся с ограниченными возможностями успешно справляться с задачами творческого характера. При подготовке сообщений, докладов, рефератов учащиеся использовали все многообразие организационно-управленческих навыков, умений самостоятельной работы с источниками информации, приемов мыслительной деятельности в процессе обработки и интерпретации информации, приемов самоконтроля учебно-познавательной деятельности. Высокая мотивация, устойчивость интересов, активностью позволила нацелить учащихся с ограниченными возможностями на составление программы самообразования при подготовке к контрольным работам, экзаменам, тестированию. Подростки, приобретая опыт, научились оценивать свои возможности и в соответствии с ними определять задачи самообразования.

В процессе опытно-экспериментальной работы приемы по формированию навыков самообразования включались в ткань занятий на разных этапах: при изучении нового материала, при закреплении его; при отработке практических умений; в процессе повторения; выполнения творческих домашних заданий; в процессе контроля. В структуре урока самостоятельная учебная деятельность выступала, как правило, в качестве одного из дидактических средств и в то же время особого способа работы. Самостоятельная работа занимала от 10 до 70% занятия или применялась только для закрепления знаний и умений. Гибкость и вариативность применения приемов самообразования способствовала учету индивидуальных особенностей учащихся с ограниченными возможностями.

По окончании формирующего этапа эксперимента было проведено повторное тестирование и анкетирование в контрольных и экспериментальных группах.

References:

1. Gromtseva, A.K. Samoobrazovanie starsheklassnikov obsheobrazovatelnoy shkoly / A.K. Gromtseva. L. – 1974.
2. Dannyye o chislennosti invalidov, sostoyaschih na uchete v organah po trudu, zanyatosti i sotsialnoy zaschite, chislennosti lits, vpervyie priznannyih invalidami i prichinah invalidnosti/ Ministerstvo statistiki i analiza Respubliki Belarus. – Mn., 2008.
3. Zdravooohranenie v Respublike Belarus: ofits. stat.sb.za 2007 g. – Minsk: GU RNMB, 2008. – 300 s.
4. Osnovnyie pokazateli razvitiya sistemyi spetsialnogo obrazovaniya v Respublike Belarus. 1997 – 2007 godyi (Informatsionnyiy byulleten), Vyipusk № 9/Pod red. Zmushko A.M. – Mn.: GIATs Ministerstva obrazovaniya, 2008 g. – 133 s.
5. Serikov, G.N. Samoobrazovanie: sovershenstvovanie podgotovki studentov / G.N. Serikov – Irkutsk, 1992.
6. Yudenko, T.A. Samoobrazovanie shkolnikov v otechestvennoy pedagogike vtoroy polovinyi HH veka: preemstvennost i novatorstvo: avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kand. ped. nauk: 13.00.01/Yudenko T.A.-Pyatigorsk, 2007. – 20 s.

O.M. Simash

ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF SKILLS SELF-EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

The Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Summary

The article describes the organization of research work on optimization of the formation of self-education of students with disabilities. Determined the structure of the formation of self-education of students with disabilities, the criteria of formation of self-education, and describes the model of the organization of the educational process aimed at the development of skills of self-education.

УДК 323.272

В.С. Михайловский

МЕТОДОЛОГИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА РЕВОЛЮЦИИ В НЕОМАРКСИЗМЕ

Белорусский государственный университет, г. Минск

Проблема социальных и политических революций сохраняет свою актуальность и в современной практике общественного развития глобального неолиберального порядка. Примером могут служить «оранжевые» революции на постсоветском пространстве, события в арабском мире. Однако в большинстве случаев результаты революции далеки от первоначально провозглашенных целей. Причины симулятивного характера революционного процесса в условиях неолиберального порядка активно анализируются в рамках неомарксистских политических исследований.

Неомарксистский подход к революции как коренному преобразованию социальной и политической действительности ориентирован на осмысление субъективной стороны революционного процесса. В свое время Д. Лукач указывал на то, что «постижение сущности общества представляет собой самый первостепенный силовой фактор, то оружие, которое, наверное, решит исход борьбы» [3, с.165]. Другими словами, утверждается, что революционная ситуация возможна как осознание того, что «то, что казалось естественным и неизбежным, теперь кажется неправомочным и абсурдным» [5, с.66]. Осознание ситуации - это своеобразное «коллективное пробуждение» [5, с.70]. В подобном «пробуждении» акторы становятся существенно более открытыми для новых перспектив, готовыми для переоценки предыдущих утверждений, более быстрыми в способности проанализировать и переосмыслить привычные аргументы.

Вопрос о причинах расхождения объективной и субъективной составляющей революционного процесса занимает в неомарксизме особое место. Во-первых, по мнению Г. Маркузе, революционное преобразование (как силовой акт) заканчивается в капиталистических обществах установлением новой, «улучшенной» системы господства, в силу наличия у массы «чувства вины» [4, с.100]. Дело в том, что используя культуру как инструмент политической власти, господствующий класс стремится к представлению существующего порядка как рационального и универсального. Отсюда восстание против данного порядка в сознании акторов представляется как восстание против разумного порядка, который обеспечивает возможности для удовлетворения растущих человеческих потребностей. Во-вторых, причиной неудачи революционных преобразований, является то, что зачастую идеология классов не соответствует экономической ситуации. В. Райх обосновывает утверждение, согласно которому «скорость изменения «идеологии» ниже скорости изменения экономического базиса». Следовательно «экономическая и

идеологическая ситуация масс необязательно должны совпадать и в действительности между ними существует значительный разрыв», что не может привести к непосредственному преобразованию экономической ситуации в политическое сознание [6, с. 59-60]. В-третьих, революционное преобразование капиталистического порядка, с одной стороны, является коллективным социальным действием масс, призванных решать сложнейшие социально-политические задачи, но с другой стороны, противоречие революционного преобразования в том, что оно «ломает все и всяческие институционально-организационные формы для столь массовой деятельности» [2, с.249]. В-четвертых, в современных обществах массы выполняют функцию временной поддержки тех или иных политических лидеров. Функция временной поддержки обеспечивается фрагментированием масс на множество узких групповых интересов, которыми можно манипулировать и можно объединить в «патриотической истерии» [5, с. 90], с целью организации оппозиции общему врагу. Революционная элита располагает материальными и идеологическими ресурсами для поддержания контроля над основной революционной массой, которую определенными практиками принуждают отложить самоорганизованное революционное действие от своего собственного имени. К тому времени, когда достигается победа над общим врагом, революционная элита успевает организовать свою власть (часто в новом альянсе с элементами побежденного врага) для того, чтобы ликвидировать радикальные элементы основной массы

Размышления неомарксистских исследователей (Д. Лукача, В. Райха, Г. Маркузе, К. Нэбба) привели к тому, что в «позднем неомарксизме» (в неомарксизме, который постепенно начал воспринимать постмодернистскую тематику, и в неомарксизме, который постепенно начал трансформироваться в постмарксизм) начали высказываться мнения о невозможности революции в марксистском понимании в условиях позднекапиталистического общества, так как традиционные формы политической борьбы (забастовка, революция) являются малоэффективными и симулятивными.

Капиталистическая система, согласно рассуждениям Ж. Бодрийяра, «никогда не может быть уничтожена прямой, диалектической революцией ее экономического или политического базиса» [1, с. 97]. Другими словами революция только на уровне материалистической практики невозможна в силу того, что господство осуществляется также на символическом уровне. Таким образом, Ж. Бодрийяр указывает на симулятивность борьбы с капиталистической системой в ее же рамках.

Можно сделать вывод, что, с одной стороны, неомарксистская методология политического анализа уделяет внимание субъективному фактору революционной борьбы, но, с другой стороны, повышенное внимание к субъективным факторам приводит к тому, что неомарксизм по сути своей отказывается от революции в марксистском понимании. Однако на наш взгляд имеет место не методологическое раздвоение, а лишь ситуация различной методологической последовательности. Либо неомарксизм рассматривает

практические преобразования и преобразования в сознании как одновременные и неотъемлемые процессы общего революционного преобразования, и тогда вооруженная борьба рассматривается в своей целостности с идеологической борьбой; либо в неомарксистских исследованиях констатируется первостепенность субъективных факторов и тогда вопросы идеологической борьбы, вопросы роли сознания становятся основополагающими и нивелируют значение вооруженной насильственной борьбы или оставляют их на втором плане лишь как возможные и необходимые атрибуты революции.

Таким образом, революционное преобразование общества понимается в рамках неомарксизма как коренное качественное преобразование социального бытия в многообразии его социально-политических, экономических структур и структур сознания (идеологии). По сути своей социально-политическая революция в неомарксизме есть в первую очередь культурная революция, именно такую революцию можно «назвать подлинной социальной революцией (а не бунтом), праздником не только угнетенных, но и культуры» [2, с. 250].

Резюмируя, следует подчеркнуть, что методология политического анализа революции в неомарксизме – это общая исследовательская установка на рассмотрение революции в современном обществе как контролируемого бунта, политической технологии легитимного захвата государственной власти с использованием насильственного потенциала масс в реализации интереса субъекта внешнего по отношению к массам.

References:

1. Bodriyyar, Zh. Simvolicheskiy obmen i smert / Zh. Bodriyyar. – М.: «Dobrosvet», 2000. – 387 s.
2. Buzgalin, A. V. Renessans sotsializma: Kurs lektsiy, pročitannyiy v Molodezhnom universitete sovremennogo sotsializma / A. V. Buzgalin. – М.: Editorial URSS, 2007. – 512 s.
3. Lukach, G. Istoriya i klassovoe soznanie. Issledovanie po marksistskoy dialektike / G. Lukach. – М.: «Logos-Altera», 2003. – 416 s.
4. Markuze, G. Eros i tsivilizatsiya / G. Markuze. – М.: ООО «Izdatelstvo AST»: ZAO NPP «Ermak», 2003. – 312 s.
5. Nebb, K. Radost revolyutsii / K. Nebb. – М.: URSS, 2003. – 144 s.
6. Rayh, V. Psihologiya mass i fashizm / V. Rayh. – М.: ООО «Izdatelstvo AST», 2004. – 539 s.

V.S. Mikhailouski

**METHODOLOGY OF POLITICAL ANALYSIS OF THE REVOLUTION IN THE
NEO-MARXISM**

Belarusian State University, Minsk

Summary

This article provides an outline of neo-Marxist analysis of the revolution. Reveals the reasons for simulative nature of the revolutionary process in the neoliberal order. Proposes a definition of the methodology of political analysis in the neo-Marxist revolution.

**ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И РЕГИОНАЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ***Ташкентский химико-технологический институт*

Глобализация как объективный процесс имеет ряд положительных качеств, среди которых стоит выделить развитие информационных технологий, глобальной экономики и демократии. Благодаря процессу глобализации информационный обмен мира набрал новый уровень и дал возможность максимально удовлетворить открытость и доступность информации, он вошел во все сферы жизнедеятельности человека. Сегодня более двух миллиардов людей пользуются интернетом. Проникновение информации через существующие границы во многом способствовало демократизации мира, снижению авторитарного управления и изоляционизма, ускорения темпов экономического развития. Плодами глобализации можно также обозначить и ТНК (транснациональные компании), которых очень много на сегодняшний день, дали сильный толчок для развития глобальной экономики мира.

По мнению П. Мартина¹ особенность современной глобализации в экономическом плане заключается в том, что распространяемые ею принципы либеральной экономики и рыночных отношений соответствуют самой природе человека. В социальном плане глобализация способствовала значительному улучшению человеческого благосостояния в тех обществах, которые сумели использовать предлагаемые ею возможности. В политическом плане глобализация способствует сужению прерогатив государства и расширению демократических прав и индивидуальной свободы человека. Именно глобализация подорвала основы империи зла в СССР.

Другой ученый, Ю. Федоров видит положительные черты глобализации в том, что она ведет к «растворению» наций и государств в новых, более сложных международных структурах. По его мнению, это способствует преодолению авторитарности в политических отношениях и изживанию «тоталитарного сознания». Главная заслуга глобализации в том, что она способствует расширению «сообщества демократии» и демократизации общественного развития в целом, ориентации на право, как на единственный способ разрешения конфликтов. С этой точки зрения беспокойство вызывают страны, находящиеся «вне сообщества демократии», сопротивляющиеся или же не готовые войти в это сообщество.

Однако глобализация имеет не только положительные последствия. Некоторые полагают, что глобализация не только не способствует формированию в масштабах всей планеты свободного рынка и честной конкуренции, но, напротив, ведет к росту концентрации капитала в

¹ П. Мартин - главный редактор международной редакции Financial Times

наиболее развитых странах, доминирующих в мировой экономике, к числу которых можно отнести США, Великобританию, Германию, Францию и Японию. В этих странах сосредоточено 200 крупнейших транснациональных компании. Они высказывают сомнения и относительно глобальной сети интернет: ее неуправляемое, стихийное внедрение и использование не гарантируют нейтральность воздействия на то или иное общество. Это может быть проиллюстрировано примером наблюдающегося в последние годы бума электронной торговли. Кроме этого социальные сети интернета начали влиять на национальной безопасности государств. В настоящее время интернет стал одним из средств политического воздействия и управление общественным мнением.

При этом, рассуждая о глобализации, нельзя забывать тесно связанные с ней процессы региональной интеграции. В этой связи региональные интеграционные объединения, такие как ЕС, НАФТА, МЕРКОСУР, АСЕАН и другие выглядят не только как проявление глобализирующих процессов, но и как противостояние им. Фактически каждое из этих объединений в той или иной степени представляет собой пример «закрытого сотрудничества». Например, наиболее жесткие меры, связанные с ограничениями миграционных потоков из третьих стран, с протекционистскими барьерами в области международной торговли и т.п., приняты в Европейском Союзе. Французские специалисты признают феномен сокращения обменов ЕС в ущерб третьим странам: в Европе с заключением римского договора доля внутрирегиональных обменов в ВВП выросло, тогда, как межрегиональных обменов осталась на прежнем уровне.

Разночтения в трактовке объясняется сравнительной новизной, еще не вполне устоявшимся характером реальных процессов глобализации и региональной интеграции. В том числе их взаимосвязь.

Например, М. Лебедева считает, что региональную интеграцию нужно понимать как основной механизм глобализации. Или по Л.Е. Гринину “это (глобализация О.С.) результат сближение и интеграции регионов в целом”. По мнению О. Буториной, региональная интеграция это “передний отряд” глобализации.

Необходимо также отметить, что процесс региональной интеграции идет наряду с процессом глобализации. Поэтому глобализацию и регионализацию нельзя назвать противоположными друг другу. С одной стороны, глобализация не является необратимым процессом. С другой стороны, мир не разделится на несколько соперничающих друг с другом блоков. В действительности, глобализация и региональная интеграция являются комплиментарными, дополняющими друг друга процессами. Они протекают одновременно, питая друг друга.

Но есть некоторые черты глобализации и региональной интеграции которые нужно различать. Конечным результатом глобализации является универсализация мира, в то время как региональная интеграция

превидет к регионализации. Именно по этому некоторые ученые считают глобализацию продолжением интернационализации².

А в региональной интеграции есть некоторые ограничения для третьих сторон. Региональная интеграция признает существование взаимного интереса участвующих в процессе интеграции, в том числе и то что не только одна сторона должна получать прибыль, а все участвующие в процессе. Ещё одна характерная черта региональной интеграции заключается в том, что нет универсальной модели интеграции, например, европейскую модель интеграции невозможно применять в другом регионе. Большую роль в данном процессе играет региональная идентичность, именно поэтому существуют разные модели интеграции, в том числе ЕС, НАФТА, АСЕАН. Региональная идентичность формируется на базе общих национальных ценностей и интересов.

Причем тоже самое нельзя сказать про глобализацию. В процессе глобализации существует неравенство и принужденность, а в региональной интеграции доброжелательность и равенство является основным принципом. Именно на этой основе формируются и развиваются интеграционные процессы.

Многие развивающиеся страны рассматривают интеграционные союзы как способ избегания негативных процессов, связанных с глобализацией и как наиболее эффективный путь повышения конкурентоспособности, как отдельных стран, так и всего региона в целом. Именно поэтому они стремятся к региональной интеграции и в конечном итоге регионализации. В этом можно согласиться с О. Бабуриным, он предполагает, что налаживание региональных экономических связей создает более плодотворное условие и перспективы для развития в политической, экономической, культурной и других сферах, а также появляется больше возможностей для борьбы с вызовами глобализации.

Стоит отметить, что и Узбекские ученые провели сравнительные анализы касательно процессов глобализации и региональной интеграции. В том числе профессор С. Отамуратов, сравнивая глобализацию и региональную интеграцию, утверждает, что если глобализация развивается в содействии с интеграционными процессами, тогда во всех сферах будет равенство, естественность и взаимный интерес. Но, к сожалению практика показывает обратное.

Конечно при таком развитии процессов самым оптимальным бесспорно является развитие глобализации в содействии с региональной интеграцией, или наоборот интеграция развивается при содействии глобализации. Но нужно понимать что должно быть равенство и понимание общечеловеческих ценностей.

² Например, Бойченко А.А. считает, что во второй половине XX века в результате беспрецедентного усиления интернационализации хозяйственной жизни сформировались две основные тенденции, определяющие современное развитие мировой экономики, одной из которых является глобализация.

Следующее немаловажное преимущество интеграции связано с международными отношениями. Интеграция играет большую роль в формировании многоцентричности мира. Именно поэтому К. Дойч подчеркнул региональную интеграцию как реальную возможность, обеспечивающую мир между государствами. Или профессор В. Бобков считает что интеграция может обеспечить сильным материальным и интеллектуальным потенциалом, который страны не могут получить по отдельности.

Примущественная черта региональной интеграции заключается в том, что региональные блага и богатства распределяются в просеце более справедливо. Например, недавняя история Европейского Союза показывает, что в период 1992-2004 годов будущим членам распределялась безвозмездная помощь от Европейского Союза, или настоящая ситуация, в которой Европейский Союз многократно помогал Греции и другим государствам попавшим под удар мирового финансового кризиса, что еще раз доказывает, что в процессе интеграции ресурсы распределяются справедливее чем в процессе глобализации³.

Изучая тенденцию развития этих просецов, можно узнать, что в интеграции проявляется разноцветность, а в глобализации проявляется общность. Именно такую разновидность обеспечивает появление разных моделей интеграции.

Также стоит отметить и существующие прогнозы касательно развития процесса глобализации в мире. Исследователи выделяют два направления развития:

- Первое, из которых представляется неуправляемым процессом, в результате чего возникает конфликт разных сил и человечество ожидает катастрофа мирового масштаба.
- Второе, это формирование новой мировой структуры посредством которой можно будет управлять кризисами. Этот путь обеспечивает продолжительность человеческого прогресса. По-видому, региональная интеграция как процесс даст возможность формированию новых структур которые играют важнейшую роль в будущем.

В глобализации остаётся в опасности духовное богатство человечества. Самое главное глобализация приведет к неуправляемости дизгормоничного развития. А в процессе интеграции наблюдается управляемость и гармоничность, в том числе гармоничность интересов разных сторон. Именно на этом основываются интеграция.

Глобализация дает возможность “слиянию” национальных границ и дает возможность для ТНК и непровителственных организаций выйти

³ Надо подчеркнуть, что глобализация это продукт человеческого стремление к удовлетворению своих потребностей и является объективным процессом, но некоторые силы хотят воспользоваться им для своего интереса, что и зарождает негативное последствие глобализации. Мнение автора

на мировую арену что само по себе имеет положительный эффект, развивается глобальная экономика, права человека и т.д. Но, с другой стороны это умножает риски анархии в международных отношениях. В настоящие время ТНК имеют современные устойчивые достоинства и по численности опережают государства ⁴. В данное время государства вынуждены одновременно членствовать более чем 100 международных организациях. Дания член в 164, Франция – 155, Великобритания – 140, США – 122 международных организациях. Впоследствии возникают две угрозы, первая - суверенитет государства, вторая - защита национальных интересов.

Насчет национальных интересов стоит отметить что они уже есть. Национальные интересы – это совокупность государственных и общественных интересов, которые проявляются и отражаются в международных отношениях. Учитывая то, что ТНК это группа людей или определенных государств национальные интересы могут быть обеспечены только в одном направлении, что является потребностью глобализации, а стремление к этому вызывает новые конфликты.

Кроме этого, в глобализации трудно обеспечить взаимовыгодное сотрудничество, что в свою очередь приведет к противостоянию. Противостояние сильных против слабых, противостояние богатых против бедных, противостояние потребителя и производителя. Впоследствии возникнут новые и новые конфликты и конфликтные зоны. Региональная интеграция помогает реформировать международные системы и формировать новые международные структуры, что в свою очередь является требованием времени. Регионализм представляет реальные возможности продолжения наследничества человечества. Регионализация с точки зрения общечеловеческого прогресса – конструктивный, а в глобализации есть некоторые деструктивные черты.

Глобализация это объективный процесс, это связано с потребностью и желанием человека. Но деструктивные черты глобализации надо ликвидировать, а этого можно достичь только посредством регионализации. Именно поэтому мы являемся одновременно одновременно сторонниками и глобализации, и регионализации.

История человечества доказывает, что только содружество и согласие разных народов способно эффективно решить и решать проблемы человечества. Кроме этого интеграция дает возможность достойно представлять себя и свой народ в политическом пространстве, благодаря регионализации никто не будет чувствовать себя униженным, с ограничением своих прав.

⁴ По данным Брюссельского Союза количество государств более 200, количество международных организации более 500.

References:

1. Yu.Fedorov. Vneshnyaya politika Rossii: 1991–2000. Chast I // Pro et Contra. T. 6. № 1–2, zima–vesna 2001. http://uisrussia.msu.ru/docs/nov/pec/2001/1-2/ProEtContra_2001_1-2_02.pdf
2. Lebedeva M.M. Mirovaya politika. Uchebnik. M.: Aspekt Press. 2003. S 122.
3. Boychenko A.A. Regionalnaya integratsiya v usloviyah globalizatsii mirovogo hozyaystva. Avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoy stepeni kandidata ekonomicheskikh nauk. – M.: 2007. S 3
4. Grinin L.E. Globalizatsiya i natsionalniy suverenitet: Istoriya i sovremennost M.: №1 2005, С 8-11
5. Baburina O. N. Ekonomicheskaya globalizatsiya Problemyi sovremennoy ekonomiki, №3(27), 2008
6. Jacob P., Toscano J. The integration of political Communities. Philadelphia: Lippincott, 1964. P 83.
7. Lebedeva M.M. Mirovaya politika: problemyi i tendentsii razvitiya. Mirovaya politika i mezhdunarodnyie otnosheniya na poroge tretogo tysyacheletiya. Pod red. M.M. Lebedevoy. M.: MONF, 2000. S. 44.
8. Gadzhiev K.S. Vvedenie v geopolitiku. Izd. 2-e, dop. i pererab.: Uchebnik dlya vuzov. M.: Logos, 2000. S 141.

O. Sirojov

**THE GLOBALIZATION AND REGIONAL INTEGRATION:
COMPARATIVE ANALYSIS**

Tashkent Chemical-Technological Institute

Summary

The article shows the positive and negative sides of the globalization as a process, as well as a comparative analysis of the globalization and regional integration. The article explores the process of the globalization as an objective process.

УДК 811.161.1'38

М.О. Тригук

**СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В
АСПЕКТЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗА ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ**

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, г. Минск

В художественном тексте повествование устойчиво связывается с представлением о некоем субъекте речи, которому оно приписано автором-творцом. В повествовании от первого лица приписанность речи особенно ощутима благодаря формальному выражению присутствия субъекта повествования. Автор, создавая образ повествователя, тем самым производит оформление коммуникативной структуры нарратива. В литературоведении функция повествователя осмысливается как «призматическая», преломляющая повествуемые события под определённым углом зрения, подающая их с выбранной точки зрения. В структуре нарратива особое значение имеет номинация субъектов действия, которая, с одной стороны, оформляется с позиции повествователя, и, с другой стороны, сама становится средством оформления образа повествователя.

Одним из частотных грамматических средств, участвующих в именовании лиц в повествовании, являются личные местоимения. «... Местоимения образуют знаки особого типа и функция личных местоимений заключается не только в указании на роль в акте речи, но и в представлении говорящего и слушателя как индивида, взятого в его единственности» [1, с. 32]. В связи с этим целью исследования является выявление стилистических особенностей личных местоимений в аспекте репрезентации образа повествователя на примере эссе Л. Дранько-Майсюка «Ратаванне Грэцыяй» [2]. На сегодняшний день идиостиль прозы Л. Дранько-Майсюка мало изучен, что определяет актуальность данного исследования.

Эссе «Ратаванне Грэцыяй» имеет форму повествования от первого лица, чем создаётся особая значимость субъекта речи. Согласно классификации В. Шмида [3, с. 81], в данном тексте повествователь – это диегетический нарратор, фигурирующий в плане повествования и в плане повествуемой истории. В результате эссе предстаёт как смешение двух инстанций – повествующего «я» и повествуемого «я». На наш взгляд, повествующее «я» раскрывается в названном тексте через высказывания о собственном повествовании, а также в размышлениях о событиях путешествия по Греции. Путешествие по Греции однозначно относится повествователем к плану будущего, что подтверждается устойчивым использованием глаголов будущего времени. Однако употребляемые глагольные формы представляют действие как не произошедшее, ставя под сомнение его осуществление. Повествуемое «я» проявляется в цепочке происходящих во время полёта событий. В обоих планах номинация участников речевой ситуации происходит с точки зрения

повествователя, для чего используются личные местоимения. Личные местоимения не только выражают характеристику лиц относительно говорящего, но и выступают их полноценными обозначениями. Местоименный дейксис организует пространственно-временные отношения в тексте. Кроме того, с его помощью формируется логическое построение текста повествователем.

Перволичное повествование в рассматриваемом эссе формально выражается личным местоимением *я*, служащим для обозначения говорящим самого себя. Неповторимость позиции говорящего детерминирует уникальность личного местоимения *я* как выразителя глубинной категории субъекта на поверхностном уровне: «Я есть та точка, из которой говорящий смотрит и выражает в слове весь мир ...» [4, с. 48]. Наряду с местоимением *я* используется местоимение *мы* для обозначения говорящего и героини, т.е. *мы* нарративное в первичной референтной функции. Оба местоимения первого лица высокочастотны в тексте. Местоимение *я* используется шире в плане выявления повествуемого «я», в то время как местоимение *мы* – в плане выявления повествующего «я». В плане выявления повествуемого «я» Им. п. местоимения *я* оформляет субъекта как активного носителя действия: *Надыходзіць небаструннае заспакаенне, і я пачынаю прывыкаць, паступова прызвычайвацца да цябе, да твайго навальнічнага водару. ... я згубіў іхнія таленавітыя пачаткі і геніяльныя завяршэнні. І таму я хачу глядзець толькі на цябе ...* Частотной является конструкция «форма Д.п. местоимения *я* с безличным глаголом», обозначающая субъекта как пассивного носителя действия: *Мне хочацца глядзець на цябе і маўчаць, глядзець бясконца ... Мне хочацца бачыць, як тоне у бяздоннай плыні ачышчальнай эротыкі маё ічаслівае сэрца. Мне падабаецца, калі, расказваючы пра нешта ці проста смеючыся, ты дакранаешся да мяне, не рукамі – вуснамі, і пакідаеш на маёй ішчацэ далікатны слядок пацалунка.* В плане повествующего «я» в выражении концептуального содержания активно участвует местоимение *мы*: *Мы будзем вандраваць па гэтай зямлі, не замінаючы нікому, – так, як сонечныя парушынкі вандруюць па іконе. Мы будзем губляць свае целы і знаходзіць свае душы ў незлічона алтарным храме старажытных напамінаў, імя якому – Афін.* В сочетании с будущим временем глагола местоимение *мы* становится способом выражения желаний говорящего: повествователь мечтает о союзе с героиней, в то время как героиня боится любви из-за последствий Чернобыля.

Частотными личными местоимениями в эссе являются местоимения *ты* и *вы*. Основное значение местоимений второго лица состоит в выражении адресатной позиции, которая представляется имплицитно, от лица говорящего. Местоимение *ты* в эссе обладает высокой частотностью, в отличие от местоимения *вы*. Эссе открывается использованием формы *ты* в косвенном падеже: *І табе, напэўна ж, вядома гэтае вісельнае адчуванне, калі на самым досвітку, на самай першай дрыготкай залацінцы дня, – спіцца і не спіцца, сон прыходзіць і няма ніякага сну; калі раптам няма чым дыхаць і табе пачынае здавацца, што сэрца распухае, пачварна разрастаецца, робіцца вялізным і*

балотна-мяккім ... Здесь местоимение *ты* становится средством приближения к читателю, и в то же время оно одновременно выполняет интимизирующую функцию, сужая обобщение до конкретного читателя. В данном случае с помощью местоимения *ты* раскрывается план повествующего «я» как заинтересованного создателя коммуникативной ситуации. В плане повествуемого «я» местоимение *ты* активно используется в описании событий: *Я апавядаю, але ты не слухаеш, і не глядзіш на мяне, і не адчуваеш майго шалёнага спакою. Прагну, каб ты высока ацаніла маё ідылічнае донжуанства, якое ці не на самы надзейны доказ таго, што я – жыву! Ты просіш віна, і я частую цябе, але не таму, што мне хочацца, каб ты піла, а толькі таму, што мне падабаецца, калі твае вусны пахнуць віном.* Вместо нарративного употребления местоимения *она* используется местоимение *ты*, которое становится способом расставления смысловых акцентов. Им. п. местоимения *ты* в сочетании с глаголом-сказуемым передаёт восприятие героини как активного субъекта действия. Это впечатление усиливается, т.к. местоимение *ты*, традиционно указывающее на собеседника в коммуникативном акте, подразумевает возможность ответа. Косвенные падежи местоимения *ты* представляют героиню как объект, на который направлены мысли, чувства и желания говорящего: *Надыходзіць небаструннае заспакаенне, і я пачынаю прывыкаць, паступова прызвычайвацца да цябе, да твайго навальнічнага водару. І гэта выратавальная магчымасць, бо ўсе мае пачуццёвыя супрацьлегласці, уся мая хмельная праўда, перакрываючаяся цвярозым фальшам, дапамагаюць мне ў маім бескрыўным донжуанстве – ствараць свята табе адной. Мне хочацца глядзець на цябе і маўчаць, глядзець бясконца ...* Местоимение *вы* используется в тексте единожды, в фрагменте цитаты из творчества В. Дубовки: *Джордж Байран! Вы йшлі бараніць не грэкаў, а грэцкія міты. Вяла вас антычная ніць на поўдзень, у лаўры спавіты ...*

Местоимения третьего лица указывают на лицо, которое не участвует в коммуникации. Для обозначения лица в тексте они используются в рассуждениях, при отсылке к легендам, что становится способом воссоздания образа мысли повествующего «я»: *Чалавек на зямлі і чалавек у небе – розныя істоты; на зямлі – ён гаспадар, у небе – госць. Павел любіў не храмы, а нябёсы над храмамі, таму лёгка ўявіць, як абурэў яго Парфенон, што нават і сёння прымушае грэшнага чалавека забываць пра нябёсы.*

В речи говорящего используются личные местоимения первого, второго и третьего лица. Однако как средство выражения концептуального смысла эссе предстают только местоимения первого и второго лица (*я, мы и ты*). Условное рассмотрение повествователя как совокупности двух речевых инстанций – повествующего «я» и повествуемого «я», позволяет выявить следующее. Рассказ о событиях, имевших место в повествовании, это рассказ о повествователе и героине как о взаимодействующих, но автономных субъектах, что репрезентуется местоимениями *я* и *ты* и их ролью активного субъекта действия (формы Им. п.). Кроме того, в плане повествуемого «я» повествователь предстаёт как носитель независимых от его воли желаний и чувств по отношению к

героине, для выражения чего используются косвенный падеж местоимения *я* с безличным глаголом. Косвенные формы местоимения *ты* также изображают героиню как объект, на который направлены чувства повествователя. В эссе также присутствует ирреальный план, в котором проявляется повествующее «я». В воображении повествователя автономность его и героини сменяется их союзом, что обозначается местоимением *мы*. Таким образом, личные местоимения как стилистическое средство создают представление об образе повествователя как о сложном субъекте. Через образ повествователя, концентрирующийся не только на реальной цепи событий, но и намечающий план их развития в соответствии со своими желаниями, автором преодолевается возможность представления единственной точки зрения в повествовании от первого лица.

References:

1. Seliverstova, O.N. Mestoimenie v yazyike i rechi / O.N. Seliverstova. – M. : Nauka, 1988. – 151 s.
2. Dranko-Maysyuk, L.V. Ratavanne Gretsyyay / L.V. Dranko-Maysyuk // Akropol – Mn.: Mast. llt., 1994. – S. 6 – 21.
3. Shmid, B. Narratologiya / V. Shmid. – M. : Yazyiki slavyanskoy kulturyi, 2003. – 312 s.
4. Bulgakov, S. Pervoobraz i obraz: sochineniya v dvuh tomah. T. 2. Filosofiya imeni. Ikona i ikonopochitanie. Prilozheniya / S. Bulgakov. – SPb.: ООО «INAPRESS», M. : «Iskusstvo», 1999. – 448 s.

M.O. Tryhuk

**STYLISTIC FEATURES OF THE PERSONAL PRONOUNS AS A MEANS OF
IMAGE OF THE NARRATOR**

Belarus State Pedagogical University named after M. Tank

Summary

In the present article stylistic role of the personal pronouns as a means of ‘image of the narrator’ description is being analysed on the example of the essay “Rescue by Greece” by L. Dranko-Majsuk.

УДК 66.011

А.С. Юшкевич, М.А. Тимошкина

**ВОЗМОЖНОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ
ПРОИЗВОДСТВА ВЫСОКООКТАНОВЫХ БЕНЗИНОВ В
ОАО «НАФТАН»**

Белорусский государственный технологический университет, г. Минск

Каталитический риформинг бензинов является важнейшим процессом современной нефтепереработки и нефтехимии. Он служит для одновременного получения высокооктанового компонента автомобильных бензинов, ароматических углеводородов – сырья для нефтехимического синтеза, водорода, используемого в гидрогенизационных процессах нефтепереработки. Каталитический риформинг является в настоящее время наиболее распространенным методом каталитического облагораживания прямогонных бензинов. Установки каталитического риформинга имеются практически на всех нефтеперерабатывающих заводах. В подтверждение вышесказанному можно привести таблицу 1, из которой видна структура суммарного бензинового фонда различных стран [1].

Таблица 1 – Структура суммарного бензинового фонда различных стран

Показатель	Россия	США	Западная Европа
Объем бензинового фонда, млн. т / год	29	330	130
Компонентный состав, % об.			
– бутаны	5,7	7,0	5,0
– риформат	54,1	34,0	48,2
– бензин каталитического крекинга	20,0	35,5	27,0
– изомеризат	1,5	5,0	5,0
– алкилат	0,3	11,2	5,0
– оксигенаты	0,2	3,6	2,0
– прямогонный и гидроочищенный бензин	13,3	3,1	7,3
– бензин термических процессов	4,9	0,6	0,5

В связи с тем, что каталитический риформинг является основным процессом получения высокооктановых компонентов автобензина на нефтеперерабатывающих заводах стран постсоветского пространства и большинство действующих установок физически и морально устарели, перед заводами ставится задача реконструкции старых установок или строительства новых.

ОАО «Нафтан» является старейшим нефтеперерабатывающим предприятием Республики Беларусь. С 2011 года реализуется пятилетняя

инвестиционная программа, согласно которой произойдёт увеличение объемов переработки нефти до 12 млн. тонн в год [2]. Это планируется осуществить за счёт строительства установки АТ – 8 мощностью 6 млн. тонн в год с одновременным выводом из эксплуатации установки АВТ – 2 [2]. В виду увеличения количества прямогонного бензина после введения в эксплуатацию установки АТ – 8 и высокой степени морального и физического износа основных производственных фондов установок «Риформинг – 1» и «Риформинг – 4» суммарной мощностью по сырью 600 тыс. тонн в год предлагается ввести в эксплуатацию вместо существующих установок установку каталитического риформинга мощностью 1000 тыс. тонн в год [2].

В качестве сырья новой установки можно использовать прямогонный бензин с установок АВТ – 6 и АТ – 8, нестабильный бензин с установки АВТ – 2, а также в качестве компонента – тяжелый бензин гидрокрекинга.

Из множества вариантов ведения процесса целесообразно внедрить схему с непрерывной регенерацией катализатора. Преимущества риформинга с движущимся слоем катализатора – непрерывность процесса, постоянство выхода и качества получаемого риформата и ВСГ, возможность эксплуатации в жестком режиме с глубокой ароматизацией сырья при низком давлении (0,7 – 1,2 МПа) и низком молярном отношении водород : сырье. С точки зрения термодинамики проведение процесса при низком парциальном давлении водорода приводит к существенному увеличению селективности процесса за счет снижения скорости реакций деалкилирования ароматических соединений с большим молекулярным весом (C_9 и выше), конечным продуктом которых в основном является бензол. Вследствие этого выход наиболее ценных компонентов – толуола и ксилолов, увеличивается соответственно до 25 и 30 % при одновременном снижении доли бензола. Содержание бензола в составе риформата сокращается на 19,5 % об. по сравнению с риформатом, получаемым на установках, работающих по полурегенеративной схеме. Также происходит смещение термодинамического равновесия в сторону образования целевого продукта – катализата [3].

Но, не смотря на все преимущества, данный вариант ведения процесса имеет ряд существенных недостатков, к которым можно отнести более высокие капитальные затраты на строительство установки, сложность аппаратного оформления.

Из опыта эксплуатации установок каталитического риформинга целесообразно оборудовать установку теплообменником типа Раскингох, что позволит увеличить температуру нагрева сырья перед реакторами риформинга, и тем самым сократить затраты на топливо при подогреве сырья риформинга в печи [4].

Увеличение количества автомобилей приводит к возрастанию количества токсичных выбросов в окружающую среду, что обуславливает необходимость ужесточения норм на выбросы и требований к качеству моторных топлив. В странах ЕС ужесточаются требования к содержанию в автомобильных бензинах серы и бензола, вводятся новые ограничения на содержание ароматических и олефиновых углеводородов, а также различных спиртов и эфиров. Жесткие

требования к содержанию серы в автомобильных бензинах обусловлены тем, что при её сгорании образуется оксид серы который негативно влияет на экологию, а бензол и продукты его неполного сгорания являются сильными канцерогенными веществами [5]. В таблице 2 представлены европейские требования к качеству бензинов.

На основании вышесказанного целесообразно оборудовать установку блоком удаления бензола. На сегодняшний день есть три основных способа удаления бензола: экстракция бензола из бензина риформинга, регулирование его содержания посредством варьирования фракционного состава сырья и гидроизомеризации бензола в метилциклопентан. Последний позволяет перерабатывать бензолсодержащие фракции риформатов в продукты с минимальным содержанием бензола, сохраняющие высокие октановые числа смешения, что позволяет получать бензины с хорошими антидетонационными свойствами при компаундировании с гидроизомеризатами [1].

Таблица 2 – Европейские требования к качеству бензинов

Показатель	Значения показателей		
Стандарт	Евро-3	Евро-4	Евро-5
Год начала действия стандарта	2000	2005	2010
Плотность, кг/м ³	720-780	720-780	720-780
Давление насыщенных паров, кПа	64-66	60	60
Содержание, не более			
– серы, ppm	150	50	10
– ароматики, % об.	42	35	25
– бензола, % об.	1	1	1
– олефинов, % об.	18	15	5

Учитывая выше сказанное в ОАО «Нафтан» целесообразно построить установку каталитического риформинга с непрерывной регенерацией катализатора и блоком гидроизомеризации. Данное мероприятие позволит предприятию увеличить объём выпускаемого высокооктанового бензина, который будет соответствовать самым жёстким мировым требованиям.

References:

1. Kondrashev, D.O. Sovmestnoe primeneniye tehnologii mezhstupenchatoy rektifikatsii riformata i protsessa REGIZ dlya polucheniya komponentov benzinov s uluchshennymi ekologicheskimi svoystvami / D.O. Kondrashev, A.F. Ahmetov // Neftegazovoe delo.–2006.–№ 2.–S. 21–30.
2. Otkryitoe aktsionernoe obschestvo «Naftan» [Elektronnyy resurs] / ОАО «Naftan». – Novopolotsk, 2004. – Rezhim dostupa : http://www.naftan.by/ru/default_ru.aspx. – Data dostupa: 30.04.2013.
3. Abrosimov, A.A. Ekologiya pererabotki uglevodorodnykh sistem / A.A. Abrosimov. – M.: Himiya, 2002. – 608 s.
4. ООО "Eyrkul" ofitsialnyy distribyutor kompanii Alfa-Laval. [Elektronnyy resurs] / ООО "Eyrkul". – Sankt-Peterburg, 2007. – Rezhim dostupa : http://www.alfalaval.ru/tehnicheskaya_informaciya_alfa_laval. – Data dostupa: 30.04.2013.

5. Tretyakov, E.A. Trebovaniya k avtomobilnomu, aviatsionnomu benzinu, dizelnomu i sudovomu toplivu, toplivu dlya reaktivnyih dvigateley i topochnomu mazutu / E.A. Tretyakov // Sibirskaya neft.–2013.–№ 3.–S. 21–25.

A.S. Yushkevich, M.A. Tsimoshkina

**POSSIBILITIES OF IMPROVEMENT OF THE PRODUCTION TECHNOLOGY
HIGH-OCTANE COMPONENT OF GASOLINE ON JSC «NAFTAN»**

Belarusian state technological university, Minsk

Summary

The existing technology of receiving a high-octane component of autogasoline on JSC «Naftan» is considered. For elimination of the revealed shortcomings the most progressive technology of catalytic reforming of gasoline with continuous regeneration of the catalyst and the hydroisomerization block is offered. Introduction of new technology will allow the enterprise to let out the high-octane gasoline meeting the most rigid ecological requirements.

УДК 617.741-004.1-053.1

О.Л. Поболь-Солонко, А.О. Павловец, А.М. Французова
**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ИСХОДЫ ПОСЛЕ ХИРУРГИИ
ВРОЖДЕННЫХ КАТАРАКТ У ДЕТЕЙ**

Белорусский государственный медицинский университет, г. Минск

Актуальность. Рациональная коррекция афакии после хирургии врожденных катаракт у детей является основным условием развития зрения и представляет собой одну из сложных проблем детской офтальмологии. На сегодняшний день оптимальным методом коррекции афакии является интраокулярный (ИОЛ), но отношение к имплантации ИОЛ у детей младшего и дошкольного возраста неоднозначно. [1]

Основной проблемой лечения врожденной катаракты, в отличие от катаракт другой этиологии, остается низкая острота зрения после операции вследствие амблиопии, занимающее место среди причин слабовидения у данной категории больных. [2]

Цель. Исследовать результаты хирургического лечения врожденных катаракт с и без имплантации ИОЛ у детей различных возрастных групп.

Материалы и методы. В работе выполнен проспективный анализ медицинских карт 80 пациентов, находившихся на лечении в УЗ «4 ГДКБ» г. Минска от октября 2009г. до февраля 2013г. У данных больных было выполнено 108 операций по поводу врожденной катаракты. Им были проведены визометрия, В-сканирование, офтальмоскопия, биомикроскопия, определение внутриглазного давления, авторефрактометрия. ПЗО и расчет линзы производился на приборе IOL Master. У детей доречевого возраста остроту зрения мы оценивали по их способности фиксировать и следить за предметами. Во второй и третьей подгруппе остроту зрения было возможно оценить по таблицам Орловой и Сивцева-Головина.

Результаты и обсуждения. С целью изучения влияния возраста ребенка на момент операции на результат хирургического лечения все пациенты были разделены на три возрастные подгруппы: I подгруппа – 39 детей (54 глаза) в возрасте от 3 месяцев до 2 лет, II подгруппа – 19 детей (24 глаза) в возрасте от 2 лет 1 мес. до 6 лет, III подгруппа – 22 ребенка (30 глаз) в возрасте от 6 лет 1 мес.

В каждой из подгрупп проводились операции по поводу врожденной катаракты с интраокулярной коррекцией афакии и без нее: в первой подгруппе ИОЛ проводилась в 5 (9,3%) случаях, без ИОЛ – 49 (90,7%), во второй подгруппе с ИОЛ – 20 (83,3%) случаев, без ИОЛ – 4 (16,7%), в третьей – 21 (70,0%) случай с ИОЛ, 9 (30,0%) – без ИОЛ.

До хирургического лечения острота зрения у детей была в пределах светоощущения или неспособности к фиксации предметов до 0,1. Внутриглазное давление было в пределах возрастной нормы. При проведении В-сканирования

определялись изменения от мелкоточечной зернистой деструкции до наличия остатков a.hyoidea. ПЗО колебалось в пределах от 15,1 до 23,6 мм.

После хирургического лечения острота зрения у детей составила от 0,01 до 0,7. Результаты остальных общих офтальмологических обследований остались прежними.

В первой подгруппе мы могли оценить наличие предметного зрения, розового рефлекса, визуализировать детали глазного дна.

Острота зрения в пределах 0,01-0,3 стала после операции с ИОЛ во второй подгруппе в 9 (45,0%) случаях, в третьей – в 13 (61,9%) случаях. Во второй подгруппе острота зрения была получена в пределах 0,3-0,7 в 11(55,0%) случаях, в третьей подгруппе – в 8 (38,1%) случаях.

Острота зрения в пределах от светоощущения до 0,01 после операции без коррекции во второй подгруппе отмечались в 4 (16,7%) случаях, в третьей – в 9 (30,0%) случаях.

Заключение. Дифференцированное применение метода интраокулярной коррекции афакии обеспечивает существенное повышение эффективности хирургического лечения врожденной катаракты у детей. Экстракция врожденной катаракты с имплантацией ИОЛ, проведенная в более раннем возрасте, обеспечивает наилучшие визуальные результаты.

References:

1. Kinzyabulatova O. Yu. Optimizatsiya rezultatov intraokulyarnoy korrektsii afakii posle udaleniya vrozhdennoy katarakty u detey doskolnogo vozrasta: Avtoref. dis. kand. med. nauk. – Ufa, 2004. – 25 s.
2. Zritelnyie funktsii i ih korrektsiya u detey/pod red. E.S. Avetisova, T.P. Kaschenko, A.M. Shamshinovoy. – M.: Meditsina, 2005. – 872 s.

O.L. Pobol-Solonko, A.O. Pavlovets, A.M. Frantsuzova

FUNCTIONAL ISSUES AFTER SURGERY OF CONGENITAL CATARACTS AT CHILDREN

Belarusian state medical university

Summary

Rational correction of an aphakia after surgery of congenital cataracts at children is a complex problem of pediatric ophthalmology. There are analyzed results of surgical treatment of congenital cataracts with and without intraocular lens implantation at children of various age groups in this research.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МЕЛАНОМЫ КОЖИ*Белорусский государственный медицинский университет, г. Минск*

Актуальность. Меланома встречается примерно в 10 раз реже, чем рак кожи, и составляет около 1–4% от общего числа злокачественных новообразований. В европейских странах в течение года опухоль выявляется у 4–6 человек на 100 000 населения. Наиболее высокий уровень заболеваемости наблюдается в Австралии и США. Эпидемиологи отмечают, что каждые 5–10 лет число случаев развития меланомы среди лиц европейской расы удваивается. Аналогичная тенденция имеет место и в нашей стране. С 2001 по 2010 год ежегодное число случаев заболевания меланомой кожи в Беларуси увеличилось в 1,5 раза: с 461 случая в 2001 году до 676 – в 2010 году. Из вновь заболевших этой патологией в 2010 году 235 случаев заболевания приходилось на мужчин и 441 – на женщин. У 231 (34,2%) больного установлена I стадия заболевания, у 329 (48,7%) – II, у 52 (7,7%) – III стадия, у 34 (5,0%) – IV стадия заболевания. На конец 2010 года в онкологических учреждениях республики состояло на учете 5050 больных меланомой кожи (1441 мужчина и 3609 женщин) [1].

По данным МГКОД на учете с меланомой состоят 1175 человек, при этом впервые заболевание в 2012 году было выявлено у 119 минчан. Рак кожи в этом же году обнаружен у 1422 горожан, а всего на учете по этому недугу состоят 6.168 человек.

Цель исследования. Изучить факторы, влияющие на развитие меланомы среди стационарных больных в условиях межрегионального диспансера.

Материалы и методы исследования. В основу работы положен ретроспективный анализ медицинских карт 244 пациентов с новообразованиями кожи, находившихся на лечении в Вилейском онкологическом диспансере в 2012 году.

Результаты и обсуждение. Из 244 пациентов с новообразованиями кожи меланома диагностирована у 27 (11,1%). Другие новообразования были представлены: базалиома 157 (64,3%), плоскоклеточный рак 44 (18,0%), гиперкератоз 6 (2,4%), кератоакантома 4 (1,6%), лейкоплакия 3 (1,2%), кератопапиллома 1 (0,4%), преинвазивный меланоз 1 (0,4%), рак на месте 1 (0,4%).

В группе (n=204) с новообразованиями на открытых участках тела (коже лица, шеи, волосистой части головы, кисти, лучезапястного сустава и др.) меланом было 10 (4,9%), из них 9 (90,0%) – женщин и 1 (10,0%) – мужчина. У всех 10 пациентов были найдены метастазы в подчелюстных, шейных лимфатических узлах, головном мозге, печени, легких, ребрах, позвоночнике. Метастазы чаще всего диагностировались в шейных и подчелюстных лимфатических узлах. В этой группе с новообразованиями на открытых участках кожи большинство 8 (80,0%) случаев составили сельские жители, 2 (20,0%) были городскими жителями. Пациентов с 1 стадией было 6 (60,0%), 2 стадией – 1

(10,0%) и 3 стадией – 3 (30,0%). Все пациенты пенсионеры в возрасте от 61 года до 88 лет. Впервые выявленные составили 5 (50,0%), из них женщин 4 (80,0%), мужчин 1 (20,0%) в возрасте от 61 года до 88 лет. Сельскими жителями были 3 (60,0%), городскими - 2 (40,0%) пациентов.

В группе (n=40) с новообразованиями на закрытых участках кожи (грудная клетка, спина, плечи, голень и др.) меланом было 17 (42,5%), из них 11 (64,7%) - мужчин и 6 (35,3%) - женщин. У 13 (76,5%) пациентов были выявлены метастазы в шейных, прекардиальных, подмышечных лимфатических узлах, головном мозге, легких, костях, мягких тканях туловища, Метастазы чаще всего диагностировались в подмышечных лимфатических узлах. В этой группе с новообразованиями на закрытых участках кожи сельские жители составили 9 (52,9%), городские - 8 (47,1%) случаев. Пациентов со 2 стадией было 3 (17,6%), с 3 стадией – 14 (82,4%). Все пациенты пенсионеры в возрасте от 40 до 72 лет. Впервые выявленные составили 7 (41,2%), из них мужчин 5 (71,4%), женщин 2 (28,6%) в возрасте от 40 до 72 лет. Городскими жителями были 4 (57,1%), сельскими 3 (42,9%).

Всем пациентам проводилось лечение согласно протоколам МЗ РБ и они выписаны с улучшением на амбулаторное лечение под наблюдение онколога Вилейского ОД.

Выводы. Меланома чаще встречается у женщин, чем у мужчин в обеих группах, но особенно чаще различия выражены в группе на открытых участках кожи.

На открытых участках кожи меланома чаще диагностирована у сельских жителей, на закрытых участках кожи количество сельских и городских жителей без статистических различий.

В группе с меланомой на открытых участках кожи меланома чаще всего метастазировала в шейные и подчелюстные лимфатические узлы, в группе на закрытых участках – в подмышечные лимфатические узлы.

References:

1. Antipova S.I. Gendernyie problemyi onkologii v Belarusi / Antipova S.I., Antipov V.V., Shebeko N.G.: Meditsinskie novosti, 2013. №7. S. 31-41.

A.I. Statkevich

FACTORS OF MELANOMA SKIN

Belarusian State Medical University, Minsk

Summary

Melanoma of the skin is one of the leading causes of death among patients with tumors of the skin all over the world. This study was conducted to determine the most frequent localization of melanoma in men and women.

In the open areas of the body melanoma is more common in women and rural residents.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОРФОМЕТРИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ ЗУБНЫХ РЯДОВ И ЯЗЫКА У ПАЦИЕНТОВ С I И III КЛАССАМИ ОККЛЮЗИИ ПО ЭНГЛЮ

Белорусский государственный медицинский университет, г. Минск

Одним из этиологических факторов формирования III класса окклюзии по Энгля является макроглоссия, которая представляет собой увеличение объема языка в результате мышечной гипертрофии, опухолевых новообразований или эндокринных дискорреляций [5]. В результате исследования патологии языка среди детского населения было установлено, что распространенность макроглоссии составляет 24 % [3].

Согласно этиологической классификации выделяют истинную, относительную и функциональную макроглоссию. У пациентов с истинной макроглоссией увеличение размеров языка является следствием какого-либо общего заболевания или синдрома [10]. Функциональная макроглоссия развивается после ортогнатической хирургической операции по уменьшению объема полости рта [4]. Наиболее сложной является диагностика относительной макроглоссии, при которой размер языка пациента увеличен незначительно [6].

В свою очередь истинная и относительная макроглоссия имеют 2 подтипа: врожденная и приобретенная. Врожденная макроглоссия может быть вызвана идиопатической мышечной гипертрофией, гиперплазией небно-глоточных миндалин, гемангиомой, лимфангиомой, гипертелоризмом, синдромами Дауна, Беквита-Видермана, Гурлера, Марото-Лами и Крузона [1].

Причинами развития приобретенной макроглоссии являются метаболические нарушения (гипотиреоз, кретинизм, акромегалия), воспалительные процессы (пневмония, глоссит, туберкулез, инфекции челюстно-лицевой области), аллергические реакции, нейрофиброматоз, полимиозит, травмы, хирургические вмешательства, тромбоз, лимфангиома, гемангиома, липома, амилоидоз [7]. В литературе отмечаются также случаи развития макроглоссии в результате применения некоторых лекарственных средств, например «Лопинавир» и «Ритонавир» для лечения ВИЧ-инфицированных пациентов [8].

Важным аспектом является проведение дифференциальной диагностики псевдомacroглоссии и истинной макроглоссии для выбора наиболее подходящего метода лечения. Псевдомacroглоссия – состояние, при котором язык имеет нормальные размеры, но кажется увеличенным по отношению к окружающим анатомическим структурам из-за параметрического несоответствия размера языка и размера полости рта [9]. Причинами уменьшения объема полости рта могут быть гипертрофия небно-глоточных миндалин, слабо выраженный купол неба, уменьшение размеров верхней и нижней зубных дуг [2].

Для достижения успешного лечения пациентов с III классом окклюзии по Энгля в период постоянного прикуса врачу-ортодонту необходимо проводить

комплексный анализ морфометрических параметров зубных рядов и языка. При ортогнатическом хирургическом лечении данной патологии прикуса (например, двусторонней кривой остеоотомии нижней челюсти) происходит уменьшение объема полости, приводящее к дефициту свободного пространства для языка. Это и будет являться относительным показанием к проведению частичной глоссэктомии. Таким образом, оптимальное параметрическое соотношение размеров языка и зубных рядов пациента будет способствовать эффективному лечению III класса окклюзии по Энглу, а также снижению риска развития рецидива зубочелюстной аномалии.

Материал и методы исследования

Клинические исследования были проведены на кафедре ортодонтии БГМУ. В исследовании участвовали 8 человек с III классом окклюзии по Энглу (исследуемая группа) и 12 человек с I классом окклюзии по Энглу (контрольная группа). Возраст обследуемых составлял 15-25 лет. Изучение основных морфометрических параметров относительной макроглоссии проводилось антропометрическим методом, который включал в себя анализ диагностических моделей зубных рядов и языков. У всех пациентов получали оттиски верхнего и нижнего зубных рядов, изготавливали диагностические модели, которые в последующем измеряли по методам Лундстрема, Пона, Nance, Коркхауза, Н. Г. Снагиной, Литтла и Меррифилда.

Для измерения объема языка нами была усовершенствована методика получения оттиска языка по Н.Е. Bandy и W.S. Hunter (1969) с последующим изготовлением диагностической модели. Из базисного воска проводилась моделировка воскового шаблона оттискной ложки для языка. Восковой шаблон состоял из основания и ручки. На лингвальной поверхности шаблона была сделана вырезка для уздечки языка.

Методика получения оттиска языка заключалась в следующем: на верхней поверхности языка проводили линию перпендикулярно срединной линии языка, отступая от его кончика на 4 см, с помощью специально разработанного инструмента. Данный инструмент, изготовленный из ортодонтической проволоки диаметром 0,6 мм, состоял из петли для красителя, основной части длиной 4 см и ручки. Оттиск языка получали при максимальном выдвижении языка вперед в ложку. Граница, отмеченная бриллиантовым зеленым на языке отпечатывалась на альгинатной массе, а затем на гипсовой модели. Данная граница являлась ориентиром для гравировки моделей языка.

Далее проводили измерение объема языка по следующей методике. Гипсовую модель языка предварительно помещали в воду на 1 час, чтобы исключить поглощение воды гипсом. Затем модель погружали в колбу с водой объемом 200 мл. С помощью стеклянной пипетки с ценой деления 0,1 см³ измеряли объем жидкости, вытесненной моделью языка (рис.1). Для объективности исследований каждое измерение повторяли дважды.



Рисунок 1 – Измерение объема жидкости, вытесненной моделью языка

Для измерения объема полости рта использовали диагностические модели зубных рядов, которые предварительно гравировали с учетом дна полости рта и дистальной границы 2-ых моляров. Диагностические модели зубных рядов в прикусе плотно заполняли пластилином с дистальной поверхности. Затем диагностические модели раскрывались, а пластилин обрезался по дистальной поверхности 7-ых зубов (рис.2).



Рисунок 2 - Пластилиновая модель объема полости рта

Полученную пластилиновую модель объема полости рта измеряли также с учетом вытесненного объема жидкости.

Результаты исследования и их обсуждение

Статистическая обработка материала выполнялась с использованием стандартного пакета программ прикладного статистического анализа Statistica 6.0.

На основании измерения диагностических моделей зубных рядов было выявлено, что для пациентов с III классом окклюзии по Энгля характерны укорочение нижнего зубного ряда в $87,50 \pm 12,50$ % случаев; зубоальвеолярное укорочение в переднем отделе и зубоальвеолярное удлинение в боковых отделах нижнего зубного ряда в $87,50 \pm 12,50$ % случаев и сужение нижнего зубного ряда в $50,00 \pm 18,89$ % случаев. Сагиттальную щель имели $75 \pm 16,36$ % пациентов исследуемой группы. Аномалии отдельных зубов отмечены у 100 % пациентов с III классом окклюзии по Энгля.

Нами были выявлены статистически значимые различия ($p < 0,05$) при измерении объема языка у пациентов двух групп. Медианное значение объема языка у пациентов с III классом по Энгля составило $28,9$ ($22,35 - 30,05$) см^3 , а у пациентов с I классом по Энгля – $22,45$ ($18,75 - 25,0$) см^3 .

Медианное значение объема полости рта у пациентов с III классом по Энгля составило $38,35$ ($33,5 - 43,45$) см^3 , а у пациентов с I классом по Энгля $34,3$ ($30,00 - 36,95$) см^3 , однако статистически достоверных различий выявлено не было.

Заключение

Установлены статистически значимые различия объема языка у пациентов с I и III классом окклюзии по Энгля, что может являться обоснованным количественным критерием для постановки диагноза относительной макрогlossии у ортодонтических пациентов в период постоянного прикуса.

На основании измерений диагностических моделей зубных рядов у пациентов с I и III классами окклюзии по Энгля и макрогlossией выявлены статистически значимые различия ($p < 0,05$) по следующим параметрам: ширина верхнего и нижнего зубных рядов в области моляров по Пону, укорочение верхнего зубного ряда по Nance, укорочение нижнего апикального базиса по Н. Г. Снагиной.

Не установлено статистически значимой корреляции между объемом языка и объемом полости рта у пациентов исследуемых групп.

References:

1. Horoshilkina, F. Ya. Ortodontiya. Defektyi zubov, zubnyih ryadov, anomalii prikusa, morfofunktsionalnyie narusheniya v chelyustno-litsevoy oblasti i ih kompleksnoe lechenie / F. Ya. Horoshilkina. – M: ООО «Meditsinskoe informatsionnoe agentstvo», 2006. – 544 s.
2. Garcia de Guilarte, R. F. An idiopathic case of macroglossia / R. F. Garcia de Guilarte, B. B. Fronher, P. R. Urcelay et al. // Journal of Plastic and Reconstructive Aesthetic Surgery. – 2009. – Vol.62. – P. 41–43.
3. Horn, C. Tongue lesions in the pediatric population / C. Horn, H. M. Thaker, D. A. Tampakopoulou et al. // Otolaryngology Head and Neck Surgery. – 2001. – Vol. 124. – P. 164–169.
4. Hwang, S. Changes of hyoid, tongue and pharyngeal airway after mandibular setback surgery by intraoral vertical ramus osteotomy / S. Hwang, C. J. Chung, Y. et al. // Angle Orthodontist. – 2010. – № 2. – P. 302–308.
5. Ruff, R. M. Orthodontic treatment and tongue surgery in a class III open-bite malocclusion. A case report / R. M. Ruff // Angle Orthodontist. – 1985. – № 55. – P. 155–166.
6. Ruscello, D.M. Macroglossia: a case study / D. M. Ruscello, C. Douglas, T. Tyson et al. // Journal of Community Disorders. – 2005. – Vol. 38. – P. 109–122.

7. Topouzelis, N. Macroglossia / N. Topouzelis, C. Iliopoulos, O. E. Kolokita // International Dental Journal. – 2011. – Vol. 61. – P. 63-69.
8. Vritsali, E. Acquired macroglossia due to lopinavir / ritonavir treatment / E. Vritsali, A. Kolokotronis, D. Valagouti et al. // Journal of Oral Pathology Medicine. – 2005. – Vol. 34. – P. 56–58.
9. Welford, L. M. Diagnosis of macroglossia and indications for reduction glossectomy / L. M. Welford, D. A. Cottrell // American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopaedics. – 1996. – Vol. 110. – P. 170–177.
10. Yilmaz, M Tongue reduction in Beckwith-Wiedemann syndrome with CO(2) laser / M. Yilmaz, H. Mercan, E. Karaman et al. // Journal of Craniofacial Surgery. - 2009. – Vol. 20. - 1202–1203.

D. V. Khandogy, N. I. Rosenik

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE DENTITION AND TONGUE
MORPHOMETRICAL PARAMETERS OF THE PATIENTS WITH CLASS I AND CLASS
III MALOCCLUSION**

Belarusian State Medical University, Minsk

Summary

Macroglossia is one of the etiological agents of the Class III malocclusion development. There have been illustrated statistically significant differences of the dentition and the tongue morphometrical parameters of 8 patients with Class III and 12 patients with Class I malocclusion. This kind of the tongue size diagnosis could be used by the orthodontist for selecting the most effective method of the orthodontic treatment of the patients with relative macroglossia.

УДК 621

к.т.н., доцент – Юнусходжаев С.Т., Юнусходжаев С.Т.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИЗНОСОСТОЙКОСТИ ПОРИСТЫХ СПЕЧЕННЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПАР ТРЕНИЯ СКОЛЬЖЕНИЯ

Ташкентский государственный технический университет

В очень многих узлах трения скольжения применяются пористые спеченные материалы. Главной особенностью спеченных материалов является наличие самых разнообразных пор. Если объем пор заполнить маслом деталь во время граничного трения может работать за счет само смазывания, что повышает антизадирную стойкость материала.

Одним из основных критериев выбора пористого спеченного материала является износостойкость, т.к. причинами выхода из строя более 80 % деталей машин является износ. При подборе материала для каждого конкретного случая, износостойкость определяется экспериментальным путем в лабораториях, стендах и эксплуатационных условиях, для которых уходят годы. Более рациональным методом подбора материала является теоретический способ, с помощью которого ещё в стадии проектирования изделия закладывается износостойкость материала. Суть такого исследования заключается в составлении методики расчета на износ пористых спеченных материалов.

Условия работы деталей машин, работающих в запыленной окружающей среде, характеризуется в смазке частиц пыли. Эти абразивные частицы в процессе эксплуатации машин попадают в зазор сопряжения, вызывая абразивное изнашивание. В этом случае нагрузка, действующая на поверхность трения, может, передастся через абразивные частицы, если размер этих частиц соизмеримы с зазором и взаимно действуют с обеими поверхностями трения. Если силы, действующие на абразивную частицу, достигают критических величин, превышающих предел ее прочности, то частица начинает, дробиться (измельчаться). В случае дробления абразивных частиц до размеров менее значения зазора и толщины масляной пленки, они теряют свою активность, и нагрузка в паре трения передается через масляную пленку, с равномерным распределением по номинальной площади контакта. Тогда в паре трения преобладает окислительное изнашивание.

Исходя из выше изложенного, можно предположить, что вероятность разрушения поверхностей абразивным (β_a) и окислительным (β_o) изнашиванием, зависит от поступления и наличия на поверхности трения смазочного материала, так как основным транспортирующим средством абразивных частиц является масла. Тогда,

$$\beta_a + \beta_o = \frac{q_{\phi}}{q_w}, \quad (1)$$

где q_ϕ – объем масла фактически, поступающего на поверхность трения, мм³;
 q_ϕ - расчетный объем масла, нормально (максимально) поступающего на поверхность трения, мм³.

Вероятность абразивного изнашивания зависит от времени активности частиц (t_a), т.е.

$$\beta_a = \frac{t_a}{T}, \quad (2)$$

Где, T – время работы узла или агрегата, ч.

Согласно [1] время активности абразивных частиц

$$t_a = \frac{\ln \varepsilon}{\omega \ln(1-A)}, \quad (3)$$

Где, ε – концентрация абразивных частиц в масле, %;

ω – угловая скорость, 1/с;

$$A = \frac{n\pi r l d_a}{d_{cp}}, \quad (4)$$

n – Частота вращения, с⁻¹;

r – Радиус вала, мм;

l – Длина подшипника, мм;

d_a – Диаметр абразива, мм.

Тогда из (2), (3) и (4)

$$\beta_a = \frac{\ln \varepsilon}{T \omega \ln(1 - \frac{n\pi r l d_a}{d_{cp}})}. \quad (5)$$

Объем нормального поступления масла на поверхность трения, согласно [6] определяется

$$q_w = 0,5 \omega l d^2 q \psi; \quad (6)$$

Где, q – коэффициент истечения смазки;

ψ – Относительный зазор сопряжения;

$$\psi = \left\{ \frac{\omega d \mu [S_o]}{N} \right\}^{\frac{1}{2}}, \quad (7)$$

Здесь, μ – динамическая вязкость масла, Пуаз;

$[S_o]$ – критическое значение Зоммерфельда.

Принимая во внимания (5), (6), (7) из (1) имеем

$$\beta_o = \frac{Tq_{cp} \ln\left(1 - \frac{n\pi r l d_a}{q_{cp}}\right) - 0,5 \ln e l d^2 q \left[\frac{\omega d \mu l [S_o]}{N}\right]^{\frac{1}{2}}}{0,5 T \omega l d^2 q \left[\frac{\omega d \mu l [S_o]}{N}\right]^{\frac{1}{2}} \ln\left(1 - \frac{n\pi r l d_a}{q_{cp}}\right)} \cdot (8)$$

В условиях трения без смазки или при граничной смазке, могут, проявиться усталостное изнашивание. В этом случае

$$\beta_y + \beta_a + \beta_o = 1. (9)$$

Тогда учитывая (1)

$$\beta_y = 1 - \frac{q_{cp}}{q_n} = 1 - \frac{q_{cp}}{0,5 \omega d^2 q \left[\frac{\omega d \mu l [S_o]}{N}\right]}. (10)$$

Износ поверхностей трения определяется по выражению [5]

$$U = \beta_y U_y + \beta_a U_a + \beta_o U_o. (11)$$

где U_y , U_a , U_o – износ поверхностей при усталостном, абразивном и окислительном изнашивании, соответственно, мм.

Величины различных видов износа определяются с помощью известных формул профессоров И.В. Крагельского [3], Б.М. Костецкого [4] и У.А. Икрамова [1].

По разработанной методике составлен алгоритм и блок схема расчета износостойкости узлов трения скольжения. Произведен расчет износостойкости разных пористых спеченных материалов, из которых изготовлены узлы трения скольжения шестеренных насосов и втулки планетарного механизма поворота гусеничных тракторов. Исходя из результатов расчета, подобран рациональный состав пористого спеченного материала для данных узлов. Условием выбора материала является, минимальное значение износа рассмотренных вариантов. Достоверности теоретических исследований, проверены экспериментальными испытаниями.

Для подбора рационального состава пористого спеченного материала, использован метод математического планирования экспериментов. За основу материала принят железный порошок. В качестве добавок использованы порошки графита, меди и фосфора. Следует обратить внимание на то, что применение фосфора в чистом виде нежелательно из-за трудности механической обработки резанием. Поверхность деталей получается грубой, а резец быстро выходит из строя. Поэтому, фосфор включен в шихту в виде солей фосфорной кислоты – препарат «мажеф».

Выбор плана эксперимента проводился по схеме случайного баланса^[2]. Реализован полно факторный эксперимент типа 2^3 . При этом шихта для вариантов опыта, готовилась согласно составленному плану – матрицы. Образцы

испытывались на износ на машине трения СМЦ-2, по схеме вал-втулка. Результаты испытания на изнашивания образцов приведены в таблице 1.

Таблица 1. Интенсивность изнашивания втулки, изготовленных из различных пористых спеченных материалов в контакте со стальным валом, при трении скольжения со смазкой, содержащей абразивы 0,2% (нагрузка 0,728 МПа, скорость скольжения 1,831 м/с)

Номер опыта	Средняя интенсивность изнашивания (J)·10 ⁻⁹			Коэффициент трения
	втулки	вала	суммарная	
1	1,03	0,08	1,11	0,025
2	0,63	0,06	0,69	0,022
3	0,78	0,06	0,84	0,029
4	0,38	0,04	0,42	0,022
5	0,90	0,10	1,00	0,028
6	0,92	0,08	1,00	0,020
7	0,92	0,09	1,10	0,026
8	0,70	0,07	0,77	0,025

Анализы рассеивания показывают, что исследуемые факторы можно ранжировать следующим образом по степени влияния на износостойкость: X_3 , X_2 , X_1 .

Таким образом, можно сделать вывод о несомненном влиянии добавок препарата «мажеф» и меди на износостойкость.

Опыты матрицы планирования, позволят оценить количественные эффекты факторов и выбрать направление крутого восхождения к оптимуму. Уравнение регрессии имеет вид

$$y = 10,75 - 1,67(X_1 - 1) - 4,33(X_2 - 1,5) + 0,16(X_3 - 6) + 0,25(X_1 - 1)(X_3 - 6) + 0,75(X_2 - 1,5)(X_3 - 6) + 0,415(X_1 - 1)(X_2 - 1,5)(X_3 - 6).$$

При оценке доверительного интервала уровня значимости оказались все коэффициенты уравнения регрессии, кроме одного эффекта взаимодействия. Шаги крутого восхождения рассчитываются пропорционально этим коэффициентам.

В дальнейшем уменьшалось содержание препарата «мажеф», а содержание углерода и меди увеличивалось. Определен наиболее износостойкий состав, относительно других рассмотренных материалов. Для объяснения механизма изнашивания исследованных составов материалов рассмотрим механизм действия отдельных элементов, влияющих на износ, в процессе трения. Ответственными за высокие антифрикционные показатели материалов является медь и фосфор.

Таблица 2 Сравнение экспериментальных и теоретических результатов исследований износостойкости предложенного материала

Время наработки узла, час	Экспериментальное значение износа, мм	Расчетная величина износа, мм	Отклонение, %
2300	0,203	0,217	6,45
2320	0,208	0,218	4,58
2530	0,213	0,224	4,91
3200	0,225	0,242	7,02
3850	0,241	0,259	6,95
4000	0,238	0,263	9,50

Наибольшее влияния на износостойкость препарата «мажеф» можно объяснить тем, что в процессе спекания этот препарат разлагается на фосфиды марганца и железа, которые равномерно располагаются в железной основе пористого материала. Кроме того, по границам зерен образуются фосфидные эвтектики.

Наличие меди способствует повышению износостойкости, за счет повышения твердости частиц раствора меди в железной матрице, препятствует схватыванию и задиру, обеспечивает приработку трущихся поверхностей.

Анализируя результаты исследований состава, строения и свойств выбранной композиции, а также сопоставляя их аналогичными, можно отметить, что введение фосфора в материал благотворно сказалось комплексе структурных и механических характеристик. Результаты исследования показали, что износостойкость пористого спеченного материала повышается благодаря эффекту само смазывания, оптимальной твердости поверхности, малому коэффициенту трения и т.д.

Рекомендуемый материал испытывался на стенде и в эксплуатационных условиях. Результаты эксплуатационных испытаний сопоставлены с расчетно-теоретическими прогнозами (таблица 2). Отклонение результатов расчетно-теоретических значений от экспериментальных составило 5-10 %, что допускается при решении инженерных задач.

References:

1. Ikramov U. Tribonika (ishqalanish va yeyilish). Oliy o'quv yurtlari talabalari uchun darslik. T.: O'zbekiston. 2002-y. 336-b.
2. Mahkamov K.H. Traktorlarda matematik modellarni kullanishi. Ukuv kullanma.- Toshkent; ToshDTU, 2003. -144 b.
3. Kragelskiy I.V., Mihin N.M. Uzlyi treniya mashin-M.: Mashinostroenie, 1984.
4. Poverhnostnaya prochnost materialov pri treniya. Pod red. B.I.Kostetskogo. Kiev: Tehnika, 1976. 292 s.
5. Yunushodzhaev S.T. Iznosostoykost par treniya skolneniya planetarnogo mehanizma povorota gusenichnih traktorov. Avtoref. kand. diss. Tashkent: 1986. 16 s
6. Detali mashin. Pod red.Acherkana N.S. t.1. M.: Mashinostroenie. 1968.440 s.

doc. Yunuskhodjaev S.T., Yunuskhodjaev S.T.

**DETERMINATION OF WEAR RESISTANCE SINTERED POROUS MATERIALS
FOR COUPLES SLIDING FRICTION**

Tashkent State University of Technologies

Summary

The article shows the system of calculation the quality of materials with pores, which are useful in machinery. A method of belecting the composition of the porous sintered material used for piston pump bearing and for tractor steering system planetary mechanical bushing is presented as an example.

A. S. Manko, G. Y. Kuksa

**PECULIARITIES OF EDOGAWA RAMPO'S LITERATURE
IN THE CONTEXT OF HIS NATIONAL IDENTITY**

State Educational Institution "Secondary School № 24 g.Minsk"

In 1914 the Japanese writer Hirai Taro adopted the pen name "Edogawa Rampo," a phonetic play on Edgar Allan Poe, whose work he had recently discovered. Owing to the paucity of translations of Rampo's work, the West has ever since presumed that he simply imitated Poe when writing his own detective and horror stories. There is no doubt he was "influenced," but his work expands significantly on the ways Poe explores vision, the human body, space and decay ways that scholars have only recently begun to appreciate in Poe himself. To use Jerome J. McGann's term, it appears that Rampo read Poe radially, that is, putting himself "in a position to respond actively to the text's own (often secret) discursive acts." [5, p.122]

Edogawa Rampo is not known well in Belarus. It's a pity because Rampo's reputation in Asia, while based on his popular fiction, goes far beyond it. Many films depict his stories, and a large number of current international manga (comics) and several film mime and television serials are based on his writings. His life has also been a subject of public interest; two recent films depict it, if somewhat sensationally: Rampo (1994), directed by Rintaro Mayuzumi and Kazuyoshi Okuyama; and Rampo: Okuyama Version (1995), directed by Okuyama. [3, p.229-30] All of Rampo's work is still in print in Japan, and he is widely translated throughout USA, Europe and Asia, where popular literature reinforced by the energy of manga earns respect. In Asia he is clearly better known than his namesake.

The more popular an author is in a given country, the greater the odds they will be that much more difficult to bring to audiences in other languages — because their popularity in their original locale comes at the cost of being rooted that much more in it and dependent on it. But it's not the same with Edogawa Rampo whose popularity growing up in the USA and European countries. So it would be useful to understand how he became popular in the West saying something about Westernization through commodity culture.

The focal point of our researching are the differences in Poe's and Rampo's style. The main idea of our researching is that the peculiarities in Rampo's works depend on specific national and social content of the country he lived in.

To achieve this goal we have read and analyzed some Poe's works ("The Murders in the Rue Morgue", "The Purloined Letter", "The Mystery of Marie Rogêt"[6]) and some Rampo's works ("The Devil's Crest", "Black Lizard", "Beast in the Shadows"[4]) and tried to find specific parallels with the traditional way of life in Japan in the entries for individual books and characters.

Besides literary works of these writers we analyzed other resources, for example "The Textual Condition" by Jerome J. McGann [5], biographical facts come from

James B. Harris, introduction to "Japanese Tales of Mystery and Imagination"[4, p.3-10], William G. A History of Japanese Literature. [7].

Studying the books we came to the next resumes:

1. Edogawa Rampo tried to imitate Poe's literary style, their works are quite similar with the plots, main heroes and details. But peculiarities of Edogawa Rampo's literature which make his novels quite original are connected with his national identity, with the style of life in Japan.

2. The main heroes of detective stories we have read are Auguste Dupin and Akechi Kogoro have got a lot in common. For example, they've both got extraordinary minds to solve difficult criminal cases. But they are quite differ too.

- Dupin is portrayed as a dehumanized thinking machine, a man whose sole interest is in pure logic. He is an amateur detective, he doesn't work at the police, we can say he despises the police for its foolishness. But he consults with the police on especially difficult cases. Dupin has got quite an extraordinary appearance (he's quite tall and thin and wears blue glasses). He hasn't got family and lives alone.

- Kogoro Akechi works at the police. He is quite respectable person (we can't say it about Dupin). He is a master of disguise and an expert at judo whose genius lets him solve seemingly impossible cases. Kogoro Akechi appearance is ordinary, without any specific features. (Rampo wrote that Akechi is a handsome man who dresses well – and that's all). He is married to a woman named Fumiyo and has an adopted son, Yoshio Kobayashi.

So we can say that Dupin is antisocial personality, who avoids the society and public life. Kogoro Akechi is a member of the society, he observes strictly the public rules and values.

These differences between main characters are connected with the different images of positive hero in Asia and Europe. In Asia the positive hero must be the part of society, respectable, married without any extraordinary features or habits.

3. All stories also include binary opposites: rich and poor, beauty and beast, seen and unseen, positive and negative. But the negative heroes of these writers are quite opposite.

- In Poe's books the image of the criminal is not described carefully. We can get a little information about his (not her!) appearance, style of life and so on. The most detailed criminal's image was described in "The Purloined Letter". In this book we can see the man with extraordinary mind, but without any moral values or human feelings, he is more similar with robot or beast, which is lead by only it's wishes. Poe's criminals are not attractive for the readers, especially in "The Murders in the Rue Morgue" where the main evil person is ugly oran-gutan. Poe tried to show that the criminals always had got something unattractive, ugly in their appearances or way of life. We also can say that women can't be the criminals in Poe's books. Maybe it is connected with the role which women play in Poe's time

and society. The main role of woman is to look after the house and children, she can't be clever enough to do something extraordinary.

-Rampo's criminals are not the same. At first the majority of Rampo's criminals are women. Those women are quite attractive, charming, clever and are held in respect among the people. We can call them femme fatale. The majority of their crimes are very cruel and illogical. The main reason of these crimes are feelings.

Rampo's criminal image is connected with Kitsune. Kitsune is the Japanese word for fox. Folklore stories depict them as intelligent beings with magical abilities that increase with their age and wisdom. The fox can transform into a beautiful girl and steal the human's soul.

4. The main reason for the crime in Poe's story is to get something material (except "The Murders in the Rue Morgue"), which would be useful for the criminal (money – in "The Purloined Letter" or freedom in "The Mystery of Marie Rogêt").

The crimes in Rampo's stories we can't explain logically. The heart of these crimes are feelings (love in "Beast in the Shadows", jealous in "The Devil's Crest", hate in "Black Lizard")

Despite of the European detective writers who set logic and deductive skills on the first place, who try to explain all things with the help of the mind, the emotional side is always important for Japanese people.

At the end we can say that our researching proves one idea sometimes we forget about. Of course in our days with the help of Internet we can be informed about traditions and life's style of any part of the world. And sometimes we assimilate these things literally, word for word. And it's not right because what is white in one country may be black for another one. The strict imitating is stupid and even harmful. It's more useful to interpret all the things through your life experience and cultural heritage of your own country.

References:

1. Addiss, Stephen. Japanese Ghosts and Demons. New York: Brazillier, 1985;
2. Aston, William G. A History of Japanese Literature. Tuttle: 1972;
3. Carol J. Clover, Men, Women, and Chain Saws: Gender in the Modern Horror Films (Princeton: Princeton Univ.Press, 1992);
4. Japanese Tales of Mystery & Imagination by Rampo Edogawa, James B. Harris (Translator), Edogawa Rampo New York, 1985;
5. Jerome J. McGann, The Textual Condition (Princeton:Princeton Univ. Press, 1991);
6. Poe Allan Edgar Japanese Tales of Mystery & Imagination , oxford Bookworks Library, 2003.
7. William G. A History of Japanese Literature. Tuttle: 1972.

A. S. Manko, G. Y. Kuksa

PECULIARITIES OF EDOGAWA RAMPO'S LITERATURE IN THE CONTEXT OF HIS NATIONAL IDENTITY

State Educational Institution "Secondary School № 24 g.Minsk"

Summary

The focus of the article is the comparison of literary works of two writers: American writer Edgar Allan Poe and his Japanese imitator Edogawa Rampo. Edogawa Rampo is not well known in Belarus but his works are quite popular in Europe and Asia. The authors suppose that the differences in Poe's and Rampo's works are connected with the national identity of these writers.

The authors pay attention that the success of Rampo's stories in Europe and the USA is not in a simple imitating of Poe's style but in interpreting all the things through his life experience and cultural heritage of his own country.

В.С. Сідаровіч

ЖЫЦЦЁ Ў ЦЕНІ СМЕРЦІ

(ДЗЕЙНАСЦЬ ЮДЭНРАТА МІНСКАГА ГЕТА)

Дзяржаўная ўстанова адукацыі “Сярэдняя школа № 24 г. Мінска”

У Мінску на працягу многіх гадоў 21-23 кастрычніка адзначаецца журботная дата ў гісторыі народа Беларусі – дні знішчэння Мінскага гета. Гэта дата стала сімвалам трагедыі не толькі адной нацыянальнасці, але і ўсяго беларускага народа, і таму, дні памяці, прызначаныя да гадавін страшных падзей, адбываюцца не толькі ў сталіцы, але і ў многіх гарадах рэспублікі.

Мінскае гета – з’ява даволі ўнікальная. Па колькасці яно займала трэцяе (па некаторых звестках чацвертае) месца ў Еўропе пасля Варшаўскага і Львоўскага гета.

Гісторыя Мінскага гета дастаткова высвятлялася ў кантэксце вывучэння акупацыйнага рэжыма на тэрыторыі Беларусі, а таксама ў кантэксце руху супраціўлення і падпольнай барацьбы. Але ў той жа час застаецца яшчэ шмат т.з. “белых плям”, якія патрабуюць далейшага вывучэння. Недастаткова вывучанымі з’яўляюцца такія пытанні, як:

- склад насельніцтва Мінскага гета (як ужо казалася раней, у Мінскае гета былі сагнаны не толькі яўрэі – жыхары Мінска, але і эвакуіраваныя яўрэі з ўсёй тэрыторыі Беларусі, а таксама з гарадоў Заходняй Еўропы – Гамбурга, Дрэздэна і г.д.);
- узаемаадносіны паміж мясцовымі яўрэямі і г.з. “гамбургжцамі” – яўрэямі з Заходняй Еўропы;
- застаецца дакладна невядомым і пытанне аб колькасці пагромаў ў Мінскім гета. Прынята лічыць, што было пяць вялікіх пагромаў, але па ўспамінах відавочцаў іх было значна болей;
- колькасць гета, якія існавалі на тэрыторыі Мінска: гісторыкі называюць лічбы і тры, і, увогуле, чатыры (“вялікае гета”, “малое гета”, і “зондэргета”)
- няма гістрычных абгрунтаванняў, чаму менавіта Мінск быў абраны нямецка-фашысцкімі акупантамі, як месца дэпартацыі тысяч яўрэеў з усёй Заходняй і Усходняй Еўропы;

Мала вывучаным застаецца і пытанне аб ролі і дзейнасці юдэнрата Мінскага гета.

Юдэнрат (ням. *Judenrat* — «яўрэйскі савет») — яўрэйскі адміністрацыйны орган самакіравання, які па ініцыятыве нямецкіх акупацыйных улад быў створаны ў кожным яўрэйскім гета, на акупіраваных нацыястамі тэрыторыях, і пазней на тэрыторыі СССР. Асобны юдэнрат мог адказваць за пэўнае гета, пэўную тэрыторыю, рэгіён ці, увогуле, за цэлую краіну. [12, с.56]

На тэрыторыі Еўропы дзейнічаў 101 юдэнрат. [12, с.58] Але толькі прадстаўнікі двух юдэнратаў: у Мінскім гета і ў мястэчцы Лахва, актыўна падтрымлівалі сувязь з рухам супраціўлення.

Мэта дадзенага даследвання – падцвердзіць, што дзейнасць шматлікіх удзельнікаў яўрэйскага самакіравання на тэрыторыі Мінскага гета з’яўлялася адным з напрамкаў дзейнасці агульнага антыфашысцкага супраціўлення на тэрыторыі Мінска.

Задачы даследвання:

- правесці гісторыяграфічны аналіз навукова-публіцыстычнай літаратуры па дадзенай тэме;
- на аснове аналізу навуковай літаратуры і ўспамінаў відавочцаў;
- вызначыць аноўныя напрамкі дзейнасці юдэнрата супраць фашысцкіх захопнікаў у Мінскім гета;
- прааналізаваць асноўныя напрамкі супрацоўніцтва удзельнікаў юдэнрата з удзельнікамі мінскага падполля;
- прасачыць лёсы ўдзельнікаў юдэнрата Мінскага гета – актыўных удзельнікаў антыфашысцкага супраціўлення.

Падчас даследвання вывучалася навуковая літаратура па дадзенай тэме, успаміны відавочцаў, дакументы бібліятэкі дзяржаўнага музея Вялікай Айчыннай вайны, а таксама матэрыялы Гістарычнай майстэрні горада Мінска – беларуска-нямецкай арганізацыі, якая адначасова з’яўляецца і культурным помнікам Вялікай Айчыннай вайны, хатай-музеем Мінскага гета і лагера Трасцянец, на базе якога знаходзяцца бібліятэка і архіў.

Вялікую ролю ў дадзеным даследванні склалі і матэрыялы міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі “Тапаграфія смерці: гета, канлагеры і месцы прымусовага ўтрымання на тэрыторыі Беларусі (1941-1944 гг.)”, якая праводзілася 22 чэрвеня 2011 года – у дзень 70-годдзя пачатку Вялікай Айчыннай вайны.

Аб’ектам даследвання стала і тэрыторыя, у межах якой з 1941 года размяшчалася Мінскае гета, а таксама мемарыяльныя комплексы на тэрыторыі Мінска, прысвечаныя гісторыі Мінскага гета.

Падчас даследвання аўтар прыйшоў да наступных высноў:

1. Гісторыя юдэнратаў – малавывучанае гістарычнае пытанне, якое выклікае жорсткія спрэчкі сярод даследчыкаў.
2. З самага пачатку стварэння юдэнратаў пра іх ролю ў яўрэйскім жыцці вяліся разлютаваныя спрэчкі. Некаторыя даследчыкі бачылі ў дзейнасці яўрэяў у юдэнраце толькі супрацоўніцтва з нацыстамі і нічым не апраўданае прыстасавальніцтва. Іншыя лічылі, што праца ў юдэнраце давала магчымасць больш паспяховага супрацьстаяння жорсткаму ворагу.
3. Юдэнрат у Мінскім гета быў створаны напачатку ліпеня 1941г. і меў шэраг характэрных асаблівасцяў, якія адрознівалі яго ад яўрэйскіх органаў самакіравання на акупіраваных тэрыторыях заходніх краін.
4. Хоць галоўнай задачай дзейнасці членаў яўрэйскага самакіравання ў Мінску было забеспячэнне магчымасцяў для vyrатавання як мага большай колькасці вязняў, з самых першых дзён свайго існавання юдэнрат Мінскага гета варта разглядаць у якасці свайго роду часткі Мінскага падполля, які

здзяйсняў барацьбу з нямецкімі акупантамі.

5. Антыфашысцкая дзейнасць юдэнрата ішла па некалькіх кірунках:

- аказанне пасільнай дапамогі вязням гета;
- актыўная форма супраціўлення.

6. Лёс асноўных членаў юдэнрата Мінскага гета трагічная. Першыя і другія старшыні яўрэйскага самакіравання (Ілья Мушкін і Мошэ Іофе), а таксама многія члены першага складу юдэнрата Мінскага гета былі забіты немцамі. Але нават пасля таго, як Мушкін, Іофе і іншыя загінулі, падполле працягвала атрымліваць падтрымку з юдэнрата, галоўным чынам дзякуючы жанчынам з сакратарскага персанала.

Такім чынам знаёмства з дакументамі, сведчаннямі відавочнікаў, меркаваннямі навукоўцаў, якія праводзілі глыбокія даследаванні праблем, злучаных з гісторыяй Мінскага гета, дазваляе нам зрабіць выснову пра тое, што, дзейнасць юдэнрата ў Мінскай гета адрозніваецца ад дзейнасці органаў яўрэйскага самакіравання ў іншых гета Еўропы. Галоўным адрозненнем гэтай дзейнасці з'яўляецца актыўная барацьба з нямецкімі акупантамі, якая разгарнулася з першых дзён існавання гета і якая скончылася толькі разам з яго знікненнем.

References:

1. Altman, I. A. Zhertvyi nenavisti. Holokost v SSSR, 1941-1945 gg./ I.A.Altman — Moskva: Fond «Kovcheg», 2002. — 543 s.
2. Botvinnik, M. B. Pamyatniki genotsida evreev Belarusi./M.B.Botvinnik — Minsk: Belaruskaya Navuka, 2000. — 325 s.
3. Botvinnik, M. B. Holokost v knigah «Pamyat» Respubliki Belarus./M.B. Botvinnik — Minsk: ООО «Kovcheg», 2008. — 180 s.
4. Vinnitsa, G. R. Holokost na okupirovannoy territorii Vostochnoy Belarusi v 1941-1944 godah./G.R.Vinnitsa — Minsk: Kovcheg, 2011. — 362 s.
5. Evreyskoe soprotivlenie na territorii Belarusi v godyi Velikoy otechestvennoy voynyi 1941-1944 gg. / sost. K.I. Kozak. — Minsk : I.P. Loginov, 2011. — 192s.
6. Ioffe, E. Aktualnyie voprosyi izucheniya Holokosta na territorii Sovetskoy Belorussii v godyi vtoroy mirovoy voynyi./E. Ioffe// Aktualnyie voprosyi izucheniya Holokosta na territorii Belarusi v godyi nemetsko-fashistskoy okkupatsii. — Minsk:, 2005. — 563s.
7. Ioffe, E. G. Belorusskie evrei: tragediya i geroizm: 1941-1945./E.G. Ioffe - Minsk: 2003. - 428 s.
8. Istoriya Holokosta na territorii Belarusi: bibliograficheskiy ukazatel / redkoll.: I. P. Gerasimova, S. M. Papernaya. — Vitebsk: UPP «Vitebskaya oblastnaya tipografiya», 2001. — 104 s.
9. Kozak K. Germanskiy okkupatsionniy rezhim v Belarusi i evreyskoe naselenie./K. Kozak//Aktualnyie voprosyi izucheniya Holokosta na territorii Belarusi v godyi nemetsko-fashistskoy okkupatsii. - Minsk, 2005. — 563s.
10. Na perekrestkah sudeb: Iz vospominaniy byivshih uznikov getto i pravednikov narodov mira / Sost.: Arkadeva O. M. i dr.. — Mn.: Chetyire chetverti, 2001. — 235 s
11. Smolyar, G. Mstiteli getto/G. Smolyar. - Moskva: OGIZ, 1947 — 235s.
12. Uroki Holokosta: istoriya i sovremennost: sbornik nauchnyih rabot - redkoll.: Ya. Z. Basin. (gl.red.) [i dr.] — Minsk: Kovcheg, 2009. — Vyipusk 1. — 212 s
13. Uroki Holokosta: istoriya i sovremennost: sbornik nauchnyih rabot - redkoll.: Ya. Z. Basin. (gl.red.) [i dr.] — Minsk: Kovcheg, 2009. — Vyipusk 3. — 240 s
14. Holokost v Belarusi. Dokumentyi i materialyi. — Minsk: NARB, - 2002. — 276 s.

15. Chernaya kniga. Ch.1. Sostaviteli V.Grossman i I.Erenburg. Ch.1. Zaporozhe, 1991, s.136.
16. Tragediya evreev Belarusi v 1941-1944 gg.: sbornik materialov i dokumentov./redkoll.: E.S. Galperinin (gl.red.), R.A. Chernoglazova, Ya.B. Dremach – Minsk:, 1997. – 398 s.

V.S. Sidorovoch

LIVING IN THE SHADOW OF DEATH (JUDENRAT IN MINSK GETTO)

State Educational Institution "Secondary School № 24 g.Minsk"

Summary

The article is devoted to the action of judenrat of Minsk ghetto during the Great Patriotic War. It is quite an unknown page of the antifascism resistance in Minsk. The author tries to prove that the judenrat in Minsk ghetto is the part of the common movement of antigerman resistance in Minsk. The researching is based not only on document material but on memories of the former prisoner in Minsk ghetto.

РЕФЕРАТИВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Серия «Гуманитарные науки и искусства»

Секция «Педагогика и психология»		5
УДК 376-056.264 Вахобжонова З.Б. Изучение состояния коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи Научная статья посвящена проблеме изучения и формирования коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Раскрыты результаты экспериментального исследования по изучению процесса формирования коммуникативных умений у дошкольников в условиях образовательной интеграции. В статье отражены особенности коммуникативных умений детей с тяжелыми нарушениями речи в естественных жизненных ситуациях и в различных видах деятельности, в сфере контактов со сверстниками и взрослыми. Актуальность данной проблемы определяется современными тенденциями развития логопедической теории и практики, стимулирующие новые подходы к предупреждению речевых нарушений у детей с тяжелыми нарушениями речи. Библиогр. – 5 назв.	5	
УДК 37.025.7 Друнк А.В. Формирование логических умений учащихся на первой ступени общего среднего образования Статья посвящена проблеме формирования логических умений учащихся на первой ступени общего среднего образования. Выявлена и обоснована необходимость целенаправленного формирования логических умений учащихся на первой ступени общего среднего образования. Библиогр. – 8 назв.	10	
УДК 373.1 Друнк А.В. Преемственность обучения дошкольников и учащихся первой ступени общего среднего образования Статья посвящена проблеме преемственности обучения дошкольников и учащихся первой ступени общего среднего образования. В статье представлены основные факторы и принципы обеспечения преемственности обучения дошкольников и учащихся первой ступени общего среднего образования. Библиогр. – 3 назв.	14	
УДК 376.3 Павлович Н.Е. Особенности восприятия и воспроизведения устной речи слабослышащими младшими школьниками Данная статья посвящена проблеме формирования устной речи младших школьников с нарушением слуха. Автором статьи отмечается актуальность проблемы исследования, описывается методика исследования, направленного на выявление особенностей воспроизведения и восприятия устной речи детьми с нарушением слуха младшего школьного возраста, анализируются полученные результаты. Библиогр. – 6 назв.	18	
УДК 001.2:316.77 Сафонова Ю.М. Характеристика понятия «речевое поведение» в современной научной литературе В статье представлен анализ современной научной литературы по проблеме изучения, описания и формирования речевого поведения. Анализ включает лингвистический, социальный, коммуникативный и психологический аспекты. Библиогр. – 7 назв.	24	

УДК 374.1 Симаш О.М. Использование самостоятельной работы в процессе оптимизации самообразования учащихся с ограниченными возможностями Статья посвящена проблеме использования самостоятельной работы в процессе оптимизации самообразования учащихся с ограниченными возможностями. Представлены некоторые результаты теоретического поиска по данной проблеме. Библиогр. – 4 назв.	28
УДК 374.1 Симаш О.М. Организация опытно-экспериментальной работы по оптимизации формирования навыков самообразования учащейся молодежи с ограниченными возможностями В статье дано описание организации опытно-экспериментальной работы по оптимизации формирования навыков самообразования учащейся молодежи с ограниченными возможностями. Определены структура процесса формирования навыков самообразования учащейся молодежи с ограниченными возможностями, критерии сформированности навыков самообразования, а также описана модель организации образовательного процесса, направленного на формирование навыков самообразования. Библиогр. – 6 назв.	32
<i>Секция «Юриспруденция и право. История. Политология»</i>	
УДК 323.272 Михайловский В.С. Методология политического анализа революции в неомарксизме В статье рассматриваются основные положения неомарксистского анализа революции. Называются основные причины симулятивного характера революционного процесса в неолиберальном порядке. Предлагается определение методологии политического анализа революции в неомарксизме. Библиогр. – 6 назв.	39
УДК 327 Сирожов О. Глобализация и региональная интеграция: сравнительный анализ И глобализация, и региональная интеграция являются наиболее обсуждаемыми и дискутируемыми темами политических наук. В данной статье приведен анализ данных процессов посредством использования научного метода сравнительного анализа. Глобализация рассматривается как объективный процесс, с учетом всех плюсов и минусов. Библиогр. – 8 назв.	42
<i>Секция «Языкознание и литературоведение»</i>	
УДК 811.161.1'38 Тригук М.О. Стилистические особенности личных местоимений в аспекте репрезентации образа повествователя В статье анализируется стилистическая роль личных местоимений в аспекте категории «образ повествователя» на примере эссе «Ратаванне Грэцыяй» Л. Дранько-Майсюка. Библиогр. – 4 назв.	48
<i>Серия «Химические науки и науки о Земле»</i>	
УДК 66.011 Юшкевич А.С., Тимошкина М.А. Возможности совершенствования технологии производства высокооктановых бензинов в ОАО «Нафтан»	52

Рассматривается существующая технология получения высокооктанового компонента автомобильных бензинов в ОАО «Нафтан». Для ликвидации выявленных «узких мест» предлагается наиболее прогрессивная технологии каталитического риформинга бензина с непрерывной регенерацией катализатора и блоком гидроизомеризация. Внедрение новых технологий позволит предприятию выпускать высокооктанового бензина, самым жестким экологическим требованиям.

Табл. – 2. Библиогр. – 5 назв.

Серия «Медицинские науки»

УДК 617.741-004.1-053.1 Поболь-Солонко О.Л., Павловец А.О., Французова А.М. Функциональные исходы после хирургии врожденных катаракт у детей Рациональная коррекция афакии после хирургии врожденных катаракт у детей является сложной проблемой детской офтальмологии. В данном исследовании проанализированы результаты хирургического лечения врожденных катаракт с и без имплантации интраокулярной линзы у детей различных возрастных групп. Библиогр. – 2 назв.	56
УДК 616-006.81 Статкевич А.И. Структура меланомы кожи Меланома кожи является одной из ведущих причин смертности среди пациентов с новообразованиями кожи во всем мире. Данное исследование было проведено с целью определения наиболее частой локализации меланомы у мужчин и женщин. На открытых участках тела меланома встречается чаще у женщин и сельских жителей. Библиогр. – 1 назв.	58
УДК 616.31 Хандогий Д.В., Росеник Н.И. Сравнительный анализ морфометрических параметров зубных рядов и языка у пациентов с I и III классами окклюзии по Энгля Одним из этиологических факторов формирования III класса окклюзии по Энгля является макроглоссия. В статье проиллюстрированы статистически значимые различия морфометрических параметров зубных рядов и языка у 8 пациентов с III классом и у 12 пациентов с I классом окклюзии по Энгля. Данная методика диагностики размера языка может быть использована ортодонтом для выбора наиболее эффективного метода лечения зубочелюстных аномалий у пациентов с относительной макроглоссией. Илл. – 2. Библиогр. – 10 назв.	60

Серия «Физико-технические науки»

УДК 621 Юнусходжаев С.Т., Юнусходжаев С.Т. Определение износостойкости пористых спеченных материалов для пар трения скольжения В данной статье рассматриваются теоретические вопросы выбора пористых спеченных материалов для пар трения скольжения. В качестве примера приведена методика выбора пористого спеченного материала опорных подшипников скольжения для шестеренных насосов и втулок планетарного механизма поворота тракторов. Библиогр. – 6 назв.	65
--	----

Научное издание

НАУЧНЫЕ СТРЕМЛЕНИЯ

*Молодежный сборник научных статей
ВЫПУСК №6*

*Ответственный за выпуск: В.В. Казбанов
Технический редактор, верстка: Ю.М. Сафонова*

Подписано в печать 05.08.2013 г. Формат 60*84 1/16. Бумага офсетная. Печать цифровая. Усл. печ. л. 4,9. Тираж 12 экз. Заказ №149.

Отпечатано в РУП «Издательский дом «Белорусская наука».
ЛИ № 02330/0494405 от 27.03.2009 г. Ул. Ф. Скорины, 40.
220141, г. Минск.

ISBN 978-985-08-1607-8



9 789850 816078