

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 4 (39) / 2012

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Ответственный редактор: Шульга Олеся Анатольевна

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»

127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абзалова С.С.

Духовно-нравственное воспитание на интегрированных уроках обществознания и литературы..... 387

Асеева Е.Н., Авдеюк О.А., Павлова Е.С.

Учеба на факультете довузовской подготовки как первый этап адаптации первокурсников 388

Адизов Б.З., Алимов А.А., Хамдамов У.М., Усмонов С.Ч.

Эксперименты как моделирование лабораторной работы в учебном процессе 389

Ахмедова Н.М.

Изучение нотной грамоты при помощи компьютера..... 392

Безруких Е.Б.

Понимание гендерных стереотипов в педагогике..... 397

Ботирова Н.

Использование материалов об архитектурных памятниках как средство повышения эффективности уроков истории 399

Гаимназаров О.Г.

Подбор прикладных задач при преподавании математики в колледжах 401

Гаимназаров О.Г.

Сущность педагогической инновации в профессиональных колледжах 403

Губина Т.Н.

Конструкторские компетенции учителя при создании мультимедиа презентаций с учетом здоровьесберегающих технологий..... 404

Жумаев Ж.Т.

Усовершенствование познавательной деятельности учеников на уроках математики 406

Иноятова М.Э.

Некоторые сравнительные аспекты развития дидактики на Западе и на Востоке 409

Исаева Т.А.

Педагогическая практика в образовательном процессе высших учебных заведений России и за рубежом (на примере университетов Великобритании, США, Германии)..... 412

Исмаилова Б.Х., Ашурова С.Ю.

Профессиональная компетентность как объект оценки 414

Казакова Е.Г.

Использование ознакомительной практики преподавателей для повышения квалификации преподавателей и улучшения качества выпускных работ студентов 417

Кобзева Н.И.

Активизация самостоятельной деятельности как условие становления естественнонаучного «Образа Мира» студентов университета 418

Кузнецова Н.С.

Концептуальные основы моделирования образовательного пространства в преподавании русского языка как иностранного..... 421

Лебедкова Н.В., Шушакова А.Н.

Формирование ключевых компетенций у студентов через применение ИКТ..... 425

Лысиченкова С.А.

Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию 428

Мамарасулов У.Г.

Мотивация – ключ к успеху в процессе обучения иностранному языку (на примере немецкого языка) 432

Маткаримова Д.Ш.

Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения 434

Махамаджонова М.М., Олимова Ф.К.

Совершенствование познавательных способностей учащихся через использование информационно-коммуникативных технологий в обучении английскому языку 437

Мкртычева Н.С., Тонкошнур П.С.

Влияние изучения иностранных языков на развитие ребенка 439

Немченко Ю.Н.

Мультимедийный лингводидактический тренажер как основа формирования коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении финских учащихся русскому языку как иностранному 441

Бахтин Ю.К., Сопко Г.И., Пазыркина М.В.

Формирование культуры здоровья – ответственная задача учреждений народного образования 445

Пугачев А.С.

Компетентность и качество – две стороны одного процесса в образовании 448

Рассказова Ж.В.

К вопросу о сущности исследовательской компетентности старшеклассников общеобразовательной школы 450

Рахманова Ф.Ш.

Педагогические воззрения восточных мыслителей в деле подготовки мальчиков к семейной жизни на основе национальных традиций 453

Рузметова Д.А.

Об экономической потенциальной лексике 455

Салиходжаева Р.К.

Основные аспекты в обучении медицинских сестёр с высшим образованием 457

Соловьёва Е.В.

Условия и факторы реализации предметно-методологической компетентности учителя как ресурса качества образования 460

Сурнин Д.И.

Диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта 463

Иванова Е.А., Токарев А.А., Спиридонова Е.П., Ульянова Т.А.

Образовательная программа по консультативному пункту детского сада №659 465

Токарев А.А.

Влияние коррекционно-развивающих занятий на детей с ЗПР, ОНР, дизартрией и билингвизмом 468

Толоконников С.В.

Аспекты развития личности студентов-экономистов при изучении компьютерных технологий 476

Фомичев Д.С.

Проектирование и использование современных образовательных ресурсов с использованием мультимедийных и веб-технологий 478

Слезкова Т.И., Домащенко О.И., Щукина Е.И.

Особенности организационной структуры управления методической работой в современном образовательном учреждении 482

Ягудина Р.И.

Эстетическое воспитание учащихся средствами музейной педагогики 484

МЕДИЦИНА

Бердиева Э.Б.

Изменение функции щитовидной железы у вертеброгенных больных с остеопорозом ... 487

Ишков Н.О.

Использование препарата «диоксизоль» при лечении хронических верхушечных периодонтитов 490

Мищенко М.А.

Фармакоэкономическое моделирование как основа методологии прогнозирования затрат и выгоды государства от реализации национальной программы по лечению социально-значимого заболевания 492

Шиманская А.Г.

Морфологические методы и экспертный подход при верификации атрофии слизистой оболочки желудка в биопсийной диагностике атрофического гастрита 496

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Войновская Д.Н.

Е.Н. Рощина-Инсарова – актриса театра В.Э. Мейерхольда: путь от мелодрамы к высокой трагедии 506

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Боровкова И.В.

Изменение социальных ролей мужчин и женщин, как феномен в современной культуре 512

Миланченко А.О.

Ценность труда в современном российском обществе 514

Могилевская Г.И.

Социальные сети как актуальный способ самовыражения массового человека 517

РЕКЛАМОВЕДЕНИЕ

Курманов Н.В.

Маркетинговый подход к созданию интерфейса модели веб-аналитики 521

МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

Игнатова М.А.

Чудо-свирель Эдельвены Смеловой: разновидности и возможности (Продолжение) 525

Максименко Е.В.

Урок – это бесконечное творчество 530

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

Андреев В.В., Луцюк В.Е

Определение оптимальной нормы ввода себелмина в рацион свиней на откорме 533

Долбилин А.В.

Влияние зяблевой обработки почвы на засоренность и урожайность яровой пшеницы в зернопаротравяном севообороте 534

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Белоусова А.А., Никитин А.С., Рябышева С.С., Вафина Э.З., Гуляков А.А.

Особенности развития скоростно-силовых способностей у конькобежцев 11–14 лет 538

Каримов И.И.

Исследование эффективности соревновательного метода тренировки велосипедистов 541

ПЕДАГОГИКА

Духовно-нравственное воспитание на интегрированных уроках обществознания и литературы

Абзалова Светлана Сергеевна, учитель истории и обществознания
Нурлатская СОШ Зеленодольского района Республики Татарстан

Обществознание, история, литература относятся к числу школьных предметов, которые составляют базовую основу современного гуманитарного образования. Они призваны формировать ценностные ориентации учащихся, научить их глубоко и серьезно анализировать жизненные установки, понимать историческое прошлое своего народа, убедить их в том, что в их руках будущее страны, а человек будущего должен быть всесторонне развитой личностью, эрудитом, прекрасным специалистом, патриотом. Научить ребенка жить не только для себя, но и для других является целью уроков гуманитарного цикла.

Формы проведения интегрированных уроков могут быть самые разные: диспуты, конференции, семинары, урок-путешествие, экскурсия, урок-телепередача, урок-суд, творческая защита, нравственная проповедь, «мозговой штурм» и т.д.

Наиболее интересными для старшеклассников являются процессы, происходящие с человеком, его чувствами, характером, потребностями, интересами. Именно поэтому удачными получаются интегрированные уроки обществознания и литературы, истории, биологии, МХК. Например, в 8 классе изучение тем «Человек и природа», «Глобальные проблемы современности» можно связать с именами таких русских классиков, как А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, И.С. Тургенев, Л.Н. Толстой, А.П. Чехова, М. Пришвин, К. Паустовский, а также представителями современной литературы: Р. Рождественский, Э. Асадов, Е. Евтушенко, В. Астафьев, В. Распутин и другие.

Завершая тему «Глобальные проблемы современности», совместно с учителями литературы, биологии, химии можно провести урок-исследование «Вода — это жизнь». Кроме научных сведений о воде, ее значимости в повседневной жизни человека, на уроке звучат отрывки из литературных произведений, творческие работы. Ученики готовят проекты по экологическому оздоровлению природы родного края, представляют свои компьютерные презентации: «Вода — всему голова», «Вода в русской живописи», «Образ воды в музыке», «О чем скорбишь, мое село?», «Плач родной речки» и др.

Ученики на таких уроках перестают быть пассивными слушателями и созерцателями, а превращаются в активных, творческих участников образовательного про-

цесса, способных наблюдать, чувствовать, сопереживать, заботиться о других. Дети получают огромное удовлетворение от проделанной ими самостоятельной исследовательской работы, возможности высказать свою позицию, критиковать негативные явления в обществе.

В настоящий урок жизни, доброты, душевной щедрости превращается урок-дискуссия по теме «Роль денег в жизни человека» (тема «Товар и деньги» (8 класс), «Деньги» (10 класс), который проводится совместно с учителем литературы, с приглашением известных в селе меценатов и спонсоров, нумизматов, руководителя школьного музея. В ходе урока организуется дискуссия на основе прочитанных ранее учащимися художественных произведений русской и зарубежной литературы: А.С. Пушкин «Скупой рыцарь», Н.В. Гоголь «Мертвые души» (образ Плюшкина), О. Бальзак «Гобсек». Обращение к известным образам классической литературы дает школьникам возможность увидеть, к чему приводит человека страсть к обогащению, как распадается его душа, превратившись в заложника денег.

При изучении темы «Закон и власть», «Правонарушения и виды юридической ответственности» провожу урок-суд. Для размышления на уроке обращаюсь к роману Ф.Н. Достоевского «Преступление и наказание», повести Ч. Айтматова «Плаха», произведениям В. Астафьева «Печальный детектив», «Людочка», повестям В.Распутина «Пожар», «Живи и помни». На примере этих художественных произведений школьники учатся оценивать нравственные критерии и ценности в жизни человека, делать правильный жизненный выбор, осуждать зло, жить по принципам добра и справедливости. При изучении тем, посвященных морали, нравственности, культурным нормам в старших классах провожу уроки в форме нравственных проповедей: «Совість — мерило ценности человека», «Береги честь смолоду», «Жизнь с идеалом и без», «Бог — это наша совесть» и др.

При изучении темы: «Семья» (8 класс), «Семья и брак» (11 класс) целесообразно использовать произведения русской классической и современной литературы о семье: А.С. Пушкин «Евгений Онегин» (семья Лариных), М.Е. Салтыков-Щедрин «Господа Головлевы», Л.Н. Толстой — повести «Детство», «Юность», романы

«Война и мир», «Анна Каренина», В. Астафьев рассказ «Уроки французского», повесть «Людочка», А. Алексин «Домашний совет» и др.

Интегрированные уроки обществознания и литературы способствуют социализации личности ученика, углубляют

знания о материальных и духовных ценностях, побуждают его к размышлению об общечеловеческих ценностях, развивают навыки свободного рассуждения на философские и жизненные темы, обогащают эмоциональный мир растущего человека, формируют его гражданские чувства.

Учеба на факультете довузовской подготовки как первый этап адаптации первокурсников

Асеева Елена Николаевна, кандидат технических наук, доцент;
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук, доцент;
Павлова Елена Станиславна, старший преподаватель
Волгоградский государственный технический университет

В структуре вуза одним из подразделений является факультет довузовской подготовки, призванный не только систематизировать знания абитуриентов, но и, на наш взгляд, облегчить вхождение в дальнейшем молодых людей в вузовскую систему обучения. Известно, что трудности, возникающие у первокурсников в процессе адаптации к социальным условиям вуза, связаны с резкой сменой содержания и объёма учебного материала; специфичными для вуза видами занятий; с новой профессиональной и предметной терминологией; отсутствием навыков самостоятельной работы; неумением конспектировать, работать с первоисточниками; новой социальной средой; иными нормами поведения в вузе и взаимоотношениями «преподаватель-студент»; слабой профессиональной ориентацией и т.д.

Адаптация первокурсников — это сложный и многогранный процесс, требующий совместных усилий студентов, преподавателей, деканата, профкома студентов, а также семьи. В настоящее время существует множество подходов к решению этой проблемы, включающих в себя применение инновационных моделей образования, вовлечение студентов в общественную жизнь ВУЗа, работу кураторов академических групп, разработку системы организационного, научно-методического сопровождения воспитательной и внеучебной работы со студентами младших курсов.

Многолетний опыт работы с первокурсниками позволяет нам сделать вывод о том, что студенты, прошедшие обучение на курсах по подготовке к поступлению в ВУЗ, в дальнейшем легче адаптируются к учебе в нем. К сожалению, с введением ЕГЭ, популярность довузовской подготовки упала, но мы считаем, что она по-прежнему актуальна.

Действительно, довузовская подготовка позволяет школьникам:

- получить дополнительные знания по общеобразовательным предметам;
- приобрести новый опыт в общении со сверстниками и преподавателями ВУЗа;

- определить и развить свои способности и интересы;
- приобрести опыт самостоятельной работы.

В качестве примера рассмотрим процесс проведения занятий по предмету «Информатика» в Лицее при факультете довузовской подготовки ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный технический университет» (ВолгГТУ).

Изначально процесс проведения занятий по информатике в Лицее был ориентирован на подготовку школьников к обучению технических ВУЗах, в которых в процессе обучения основное внимание уделяется таким разделам информатики как «Алгоритмизация» и «Программирование».

Федеральный базисный учебный план для образовательных учреждений Российской Федерации отводит 19 учебных часов в IX классе для обязательного изучения алгоритмизации и программирования в курсе «Информатика и информационные технологии» на ступени основного общего образования. Как показывает практика, для успешного обучения вчерашних школьников в технических ВУЗах по предмету «Информатика» такого количества учебных часов недостаточно. В X—XI классах (базовый и профильный уровни) программированию также не уделяется должного внимания: на базовом уровне только 4 часа отводится изучению алгоритмов, а в тематику практических работ профильного уровня включены только работы на программирование роботов и разработку дискретных алгоритмов.

Поэтому в Лицее при ВолгГТУ при подготовке школьников к обучению в ВУЗе основное внимание уделяется обучению программированию. Старшеклассники изучают информатику 2 семестра, общий объем курса — 76 часов. Занятия в Лицее проводятся по вузовской системе: теоретический материал вычитывается на лекциях, а при проведении лабораторных работ каждый учащийся имеет возможность получить практические навыки в области программирования, в конце курса проводится зачет или экзамен.

Поскольку лабораторные работы проходят в малочисленных группах (по 8–15 человек), то преподаватели

Лицея имеют возможность для каждого обучаемого выстраивать индивидуальные образовательные траектории. Это достигается путем подготовки систем задач, соответствующих способностям, возможностям, мотивации и интересам каждого из учащихся.

Также в процессе обучения в Лицее старшеклассники знакомятся с действующей в ВолгГТУ рейтинговой системой оценки знаний студентов. В семестре на дисциплину отводят 100 баллов. В течение семестра студент может заработать 60 баллов за счет выполнения лабораторных работ, семестровых заданий, контрольных работ и других видов работ, оставшиеся 40 баллов отводится на экзамен (или зачет) по дисциплине. По такому же принципу выставляются баллы для старшеклассников, обучающихся в Лицее: учащиеся могут получить 60 баллов в

семестре за выполнение лабораторных работ и активную работу при разборе задач на теоретических занятиях, на зачете учащийся может заработать 40 баллов.

Таким образом, при изучении дисциплины «Информатика» полностью моделируется образовательная среда вуза, а это значит, что старшеклассник, оставаясь в привычной социальной среде школы, постепенно осваивает новую социальную среду, иные требования высшей школы к учебному процессу, учится выстраивать систему отношений с преподавателями и слушателями.

Как показывает практика, чем эффективнее и быстрее пройдет адаптация, тем меньше «отсев» на младших курсах и выше психологический комфорт, учебная мотивация, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах.

Литература:

1. Авдеюк О.А. Адаптация первокурсников к обучению в вузе и роль довузовской формы образования в этом процессе / О.А. Авдеюк, Е.Н. Асеева, Е.С. Павлова // Успехи современного естествознания, №4. 2011. — с. 145.
2. Авдеюк О.А. К проблеме адаптации в вузе студентов заочной формы обучения / О.А. Авдеюк, Е.Н. Асеева, А.В. Крохалев, К.В. Приходьков, А.Н. Савкин // Социосфера. — 2011. — №2 — с. 65–68.
3. Авдеюк О.А. Проблема адаптации студентов к условиям вуза и помощь преподавателя в ее решении / О.А. Авдеюк, Е.Н. Асеева, И.А. Тарасова // В мире научных открытий, Серия Гуманитарные и общественные науки. — 2011. — №4.1 (16) — С. 405–408.
4. Авдеюк О.А. Роль преподавателя в процессе адаптации студентов к условиям вуза / О.А. Авдеюк, Е.Н. Асеева // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе», выпуск 8, Т.10, №6, 2011. — С. 11–13.

Эксперименты как моделирование лабораторной работы в учебном процессе

Адизов Бобиржон Замирович, кандидат технических наук;

Алимов Аъзам Анварович, стажер-исследователь;

Хамдамов Уткир Мукумович, студент;

Усмонов Сирож Чориевич, студент

Бухарский инженерно-технический институт высоких технологий (Узбекистан)

Почти во всех профессиях имеются точки пересечения с лабораторной работой (по нефтяной отрасли, по материаловедению, в химической лаборатории и т.д.). Во всех лабораториях речь идет об анализе веществ или процессов, или же о синтезе веществ в масштабе лаборатории.

Анализ проводится с целью получить знания о соответствующем веществе или процессе, но при этом речь идет не о новых знаниях правил и закономерностей, как при научном эксперименте. Скорее, напротив, речь идет о контроле качества, который утверждает, отвечает ли вещество или процесс заданным параметрам (нормам, предельным значениям и пр.).

Планомерный синтез веществ в масштабе лаборатории — который важен, прежде всего, для специалистов, связанных с химической сферой — больше не ограничивается лишь одним экспериментом. Здесь речь идет

о рутинной отработке известных законов получения (алгоритмов). Разработка и оптимизация законов синтеза, напротив, опять же связана с экспериментальным изучением в значении технических экспериментов.

Принимая во внимание разнообразие лабораторных работ, это не правильно — все задания в лабораторной работе приравнивать или отождествлять с экспериментами. Тем не менее, чтобы упростить словоупотребление, в дальнейшем говорится об экспериментах, даже если речь идет о моделировании лабораторной работы. Такое упрощение кажется оправданным также благодаря тому, что в дальнейшем речь идет принципиально об организации процессов профессионального обучения. Для учащихся каждое первое столкновение с рабочим заданием несет так много неизвестного, что во всех случаях вполне можно говорить об экспериментальном обучении.

Эксперименты, которые применяются для организации учебных процессов, называют обучающим экспериментом или школьным экспериментом. Таким образом, школьные эксперименты являются дидактическим средством. В сравнении с научными экспериментами они имеют функцию способствования познанию или функцию способствования усвоению.

Все вышеуказанные виды экспериментов могут быть положены в основу организации учебных и обучающих процессов. Это значит, что воспроизводятся естественнонаучные или технические эксперименты и экспериментально моделируется профессиональная работа и таким образом изучается. Благодаря учебным и обучающим процессам, организованным в виде экспериментов, обеспечивается конкретно-наглядное критическое рассмотрение учащимися предметов усвоения и деятельности по усвоению. Предметами усвоения могут быть вещества/рабочие предметы, естественнонаучные и технические процессы/рабочие процессы, а также приборы/рабочие средства. Деятельности по усвоению охватывают естественнонаучное и техническое мышление, а также общие приемы работы и поведение.

Это значит, что естественный или технический процесс сознательно и планомерно инициируется и завершается преподавателем или учащимся. Создающие помехи параметры влияния могут быть исключены, а специфические условия могут варьироваться, благодаря чему опре-

деленная связь становится более прозрачной.

Если, к примеру, речь идет о том, чтобы изучить с учащимися по химии или по строительству то, что известняк под воздействием кислотного дождя не устойчив к атмосферным воздействиям, то здесь проще предпринять наблюдение за природой. Однако такая проверка заняла бы несколько лет, прежде чем масштаб стал явным. Более целесообразным представляется воспроизведение природного феномена экспериментально, смешивая известняк с разведенной серной кислотой. При этом может быть определен любой момент времени для процесса развития изменений и может быть включен в учебный процесс. Также предоставляется возможность многократного повторения. Так, можно использовать серную кислоту различной концентрации, с тем, чтобы при помощи вспомогательных средств, как, например, более сильная концентрация кислоты, сделать более различимыми даже слабые эффекты. Мешающие побочные эффекты целенаправленно устраняются, а суть подчеркивается. Таким же образом можно отдельно и особо рассматривать побочные явления.

Во время экспериментального обучения учащиеся выполняют различные дельности и развивают свои компетенции. В зависимости от различных деятельностей по усвоению, существуют различные степени цели, которые обосновывают важность экспериментального обучения и экспериментальной учебы.

Деятельности по усвоению:	Степени цели:
<p>Восприятие:</p> <ul style="list-style-type: none"> – явлений (веществ и реакций) – аппаратуры и технического оборудования <p>Выполнение:</p> <ul style="list-style-type: none"> – лабораторных и измерительных операций – обращение с приборами – обращение с химикатами, 	<p>Знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – опасности при обращении с веществами (опасные вещества) – законодательных предписаниях по защите окружающей среды, охране труда и профилактике несчастных случаев – веществах, процессах, приборах <p>Способность к точным наблюдениям Проявление рабочих привычек</p>
<p>Объяснение и обоснование:</p> <ul style="list-style-type: none"> – явлений – аппаратурного решения – мер по технике безопасности – проведения опытов 	<p>Способность:</p> <ul style="list-style-type: none"> – технологически-функционально мыслить – к обобщению взаимосвязи конкретного (явлений) и абстрактного (обоснования)
<p>Выводится из:</p> <ul style="list-style-type: none"> – прогнозов (предсказаний) – экспериментально проверяемых высказываний – гипотез (предположений) – технических мероприятий, как аппаратурных решений и мероприятий по технике безопасности 	<p>Способность:</p> <ul style="list-style-type: none"> – технически-конструктивно мыслить

<p>Формулирование:</p> <ul style="list-style-type: none"> – результатов наблюдений – прогнозов – гипотез 	<p>Способность:</p> <ul style="list-style-type: none"> – вести протокол – точно формулировать
<p>Оценка:</p> <ul style="list-style-type: none"> – непротиворечивости прогнозам и гипотезам – планирования и проведения опытов – решения об оснащении (аппаратурных решений), а также о мерах по технике безопасности 	<p>Способность:</p> <ul style="list-style-type: none"> – технически-конструктивно мыслить – технологически функционально мыслить
<p>Применение:</p> <ul style="list-style-type: none"> – логических методов умозаключений – известных решений об оснащении (аппаратурных решений), а также о мерах по технике безопасности – лабораторных и измерительных операций – самостоятельное проведение экспериментов 	<p>Способность и отчасти навыки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – индуктивного, дедуктивного, прогрессивного, восстановительного умозаключения – обращения с приборами – обращения с химиками (в том числе с опасными веществами) – ситуационного реагирования – организации рабочего процесса – сотрудничества и разделения труда

Из рассмотрения защиты окружающей среды, охраны труда и профилактики несчастных случаев в ходе обучающих экспериментов в итоге выводятся дополнительные учебные цели. Они направлены, прежде всего, на усвоение знаний о группах веществ с определенными возможностями возникновения опасности (очень ядовитые, ядовитые, менее ядовитые, едкие, вызывающие раздражения, взрывоопасные, способствующие горению, крайне огнеопасные, легко воспламеняющиеся), а также на усвоение знаний, умений и навыков в области профилактической противопожарной безопасности и активной борьбы с пожаром.

Обучающие эксперименты могут применяться в рамках теоретических учебных занятий или в лабораторном обучении. Методическая организация учебного и обучающего процесса, в частности организация процесса познания, менее зависима от этого. Она ориентируется в частности на структуру основных процессов познания и процессов решения проблем.

Литература:

1. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. М., 2002.
2. Батищев Г.И. Педагогическое экспериментирование // Сов. педагогика – 1990.
3. Пискунов А.И., Воробьев Г.В. Теория и практика педагогического эксперимента. М., 1979.
4. <http://www.unece.org/trans/danger/publi/ghs/pictograms.html>

В результате соединения учебного и обучающего процесса с лабораторным обучением изменяются, прежде всего, внешние условия: в лаборатории учащиеся имеют непосредственный доступ к приборам и химикатам. Благодаря неизменным пространственным условиям, в лаборатории может применяться также и сложное оборудование. Как правило, лабораторное обучение охватывает более продолжительные периоды времени (8 или 4 часа) чем урок, продолжительностью 45 минут, таким образом, свобода действий во временном распределении значительно больше.

Эксперимент, проводимый учащимся, должен быть по возможности неопасным. На учебных занятиях могут применяться только эксперименты, приемлемые с точки зрения техники безопасности. Не контролируемые побочные реакции должны быть исключены. Применяемые химические вещества должны обладать невысоким потенциалом опасности.

Изучение нотной грамоты при помощи компьютера

Ахмедова Нафиса Меликуловна, аспирант

Самаркандский государственный университет имени Алишера Навои (Узбекистан)

Настоящая статья посвящена изучению музыкальных нот фортепиано посредством компьютерных технологий. Данная работа может быть использована в детских садах, общеобразовательных школах и также в других учебных заведениях. С этой целью разработана компьютерная программа на базе Microsoft Excel. Дается подробная программа внедрения идеи автора статьи.

Ключевые слова: изучение нот, фортепиано, компьютерная программа, Microsoft Excel, знаки альтерации, тренинг, тест.

This article is devoted to the studying of musical notes of piano with the help of information technologies. This work can be used at kindergartens, secondary educational schools and also other educational institutions. With this aim computer program has been worked on the base of Microsoft Excel. It is given detailed program of implementing idea of the author's article.

Key words: musical, piano, the sharp sign, sharp notes, information technologies, computer program, Microsoft Excel, training, test.

В «Национальной программе по подготовке кадров» Республики Узбекистана подчеркивается, что «...В основе современных информационных технологий, компьютеризации развивается информатизация учебного процесса. В дальнейшем будет построен единый процесс информатизации сведений учебной, учебно-методической, научной литературы, а также развитие издательской базы науки и обучения» [1. с. 74].

В настоящее время в музыкальном обучении вместо технических средств отдельная роль отводится компьютеру. Компьютер — это техническое, дидактическое средство, позволяющее усовершенствованию знаний, навыков, расширению и углублению практического мышления обучающихся в этом направлении [2. с. 120].

Как и во всех сферах, в музыкальном обучении наблюдается положительная тенденция изучения теории и практических курсов посредством современных компьютерных технологий.

В музыкальном обучении, используемые технические средства, такие как *диафильм, диапозитив, учебные фильмы, кадоскоп, кинопроектор, лингафон, магнитофон, проигрыватель* можно разделить на экранные, звуковые и экранно-звуковые. Кинофильмы без звука, диафильмы и диапозитивы — *экранные средства*. Запись звука на магнитную плёнку и его передача, грампластинка, радиовещание входили в *звуковые средства* 20 века. Звуковое кино, звуковой диапозитив и диафильмы, учебные телепередачи считали *экранно-звуковым*. Иначе, его называют и *аудиовизуальным средством* [3. с. 385] и применялись до компьютеризации.

Но в последнее время на занятиях музыки в общеобразовательных школах всё более и более отдельное место отводится компьютеру.

Целью использования компьютера в музыкальном обучении является не замена обучения на оригинале, а быстрое, практичное выполнение таких задач как запись

каждой мелодии в современном стиле, её усовершенствование, перенос, воспроизведение, переработка, анализ, практическое использование имитационной модели.

В обучении, направленном к личности требуется самостоятельный анализ теории и практической части нового материала со стороны обучающего, необходимость возникновения воображения в итоге доказанных в его сознании заключений. Для этого обучающийся должен уметь продолжить обучение в любом времени и пространстве за пределами аудитории. Компьютерные технологии всегда могут дать эту возможность.

В данной статье речь идёт о новой программе, созданной для обучения первоначальной музыкальной грамоте при помощи компьютера и контролирования приобретённых знаний в общеобразовательной школе. В создании этой программы предусматриваются две цели. Первая — иметь широкие знания о 88 белых и чёрных клавиш на фортепиано, расположении октав, знаков альтерации, длительность нот. Вторая цель — самостоятельный поиск информации, и закрепить, и проверить приобретённых знаний через компьютера.

В этой программе:

— во-первых, оказывается большая помощь при получении в навыков чтения нот.

— во-вторых, обуславливается обратная связь между полученными знаниями и результатом.

— в-третьих, не требуется оценка приобретённых знаний со стороны постороннего человека (самостоятельная работа учащегося).

— в-четвёртых, повысит свои навыки посредством этого могут не только ученики или студенты, но и учителя. Потому что, чем широк спектр приобретённых знаний, тем возрастает необходимость их повторения.

Согласно этой программе возрастает скорость усвоения знаний по общей музыкальной грамотности в общеобразовательной школе. Информатизация войдёт в

определённое русло, имеется возможность повторения усвоенного материала.

Нотную грамоту изучают учащиеся на инструменте фортепиано. Потому что, вышеуказанные положительные возможности способствуют совершенствованию этого музыкального инструмента. Фортепиано (от итал.-громко-тихо) создано в Италии Бартолео Кристофором (1709–1711 г.). До него созданный клавишный клавесин уступил фортепиано, где технические возможности исполнения на много шире и рождение динамической возможности дало быстрому распространению этого музыкального инструмента. В клавесине звуки издаются путём трения о спицы, а в фортепиано путём удара деревянных молотков.

Звуки не только имеют возможность продолжительности звучания, но могут передать как и тихое, так и громкое звучание. Фортепиано полностью исключило из употребления клавесин и клавикорд в конце 18-века и усовершенствовалось в середине 19-века. Фортепиано имеет свыше 90 спиц, которые нарастают слева направо. Спицы, дающие тихое и среднее звучание изготовлены из толстой проволоки, тихое звучание — это одна проволока, среднее — две, громкое дают три проволоки. С нажатием нужной клавиши соответственно молотки задевают спицы и дают звучание. Как только пальцы покидают клавиши демпферы останавливают звуковую продолжительность [4.с. 383].

Жизненные наблюдения показывают, первоначальное представление о музыке у людей дают чёрные-белые клавиши фортепиано. У некоторых людей сама клавиатура вызывает особое чувство волнения. Эти моменты в большинстве случаев бывают только в детстве. И многие ребята мечтают о своём фортепиано. Но иногда действительность и её условия приводят к угасанию их интереса.

Навыки музыкального исполнения приобретаются у детей школ музыки и искусств, а также учащихся общеобразовательной школе. Здесь, в основном, большое значение имеет знание нот, их расположение в октавах, их длительность и правописание.

Этот процесс одним словом можно назвать музыкальным алфавитом (или музыкальной грамотой) и он начинается у нас с третьей четверти 2 — класса общеобразовательной школы. Эта работа предлагает не только для изучения в общеобразовательной школе, но и для факультета искусств в педагогической институте, первый курс учащихся педагогическом колледже и колледж искусства, а также любители.

Восприятие услышанных звуков даёт хороший результат посредством живого исполнения на музыкальном инструменте, а не слушанием мультимедиа. Именно, в данной программе звуки присущие фортепиано не усвоены. Причина в том, что практическое исполнение на фортепиано и способность понять звуки считается очень сложным, психическим и физиологическим процессом.

Какое слушание, по мнению специалистов, подвержено развитию? Анкетирование показало, в процессе чтения нот у обучающихся вместе с взглядом с одной ноты на другую, происходит действие пальцев путём опоры на

осознание пространства. Правильнее всего развить образовавшийся звук посредством точного исполнения темпа мелодии. В этом процессе помимо глаз и пальцев активное участие должны принять шея, левая и правая рука, плечи, поясница, а также ноги.

Чтение нот — сложный процесс. На усвоение его уходит больше времени, чем на изучении кириллицы или латинских букв.

Для сравнения приведём следующий пример: в кириллице 33 букв, 12 знаков препинания. С помощью всего 47 различных знаков мы читаем информацию вслух или про себя. Но, при исполнении нот на фортепиано мы сталкиваемся с большим количеством знаков. Давайте, постараемся вычислить их среднее количество.

Фортепиано имеет всего 88 звуков. Один звук это одна нота. Каждая нота меняется по своей долготе звучания в 7 раз (целая, половинная, четвертная, восьмые, шестнадцатая, тридцать вторая, шестидесять четвертная). Значит, ноты фортепиано передаются около 616 звуками.

Среди 88 звуков 52 — это белые клавиши. Они называются основными ступенями. Эти ступени меняются в 5 видах. Это такие как, диез (повышение на пол тона), бемоль (понижение на пол тона), дубльдиез (повышение на один тон), дубльбемоль (понижение на один тон), бекар (возвращение в исходную позицию). Эти знаки стоят перед 7 нотами: до, ре, ми, фа, соль, ля, си. Количество изменений нот и звуков в одной октаве достигает до 35 раз. В шести полных октавах — 210 раз. Если прибавить 210 к вышеуказанному числу 616, то придётся различать 826 звуковых знаков.

Продолжим счёт. Мелодии в мажорном ладу бывают 12 видов (естественные, гармоничные, мелодичные, виды, среднем 36, пока их прибавлять не будем), в минорном ладу всего 12 видов (естественные, гармоничные — 24 вида, пока их тоже прибавлять не будем), всего 24 вида. 24 вида названия лада передать на кириллице или при помощи латинских букв — это значит 48 вида. Если прибавить 48 к числу 826, то это значит, что количество знаков на фортепиано достигает 874.

Кроме этого, имеются 8 знаков выразительного исполнения на фортепиано (т.е. f-громко, p-тихо, mf — средне тихо и т.д.). Темп произведения передаётся в среднем 35 терминами (быстрый темп, средний, тяжёлый). Используются 2 ключа (скрипичный, басовый). Сокращение письма нот 8 различными знаками, (реприза, вольта, 8... (октава), сегно, стакатто и др.), продление долготы звучания нот 6 знаками (одна точка, две точки, лига, легато, фермата), соединение линий нот 5 знаками (акколада, большая скобка, маленькая скобка, линия такта, линия двойного такта), и другие тому подобные знаки в среднем — 100 [5.с. 223]. Значит, 100 прибавляем к 874 получается 984. Для исполнения того или иного произведения нужно различать около 1000 знаков, и под действием всего тела уметь передать его мелодичность. Можно себе представить огромный труд преподавателя музыки игры на фортепиано.

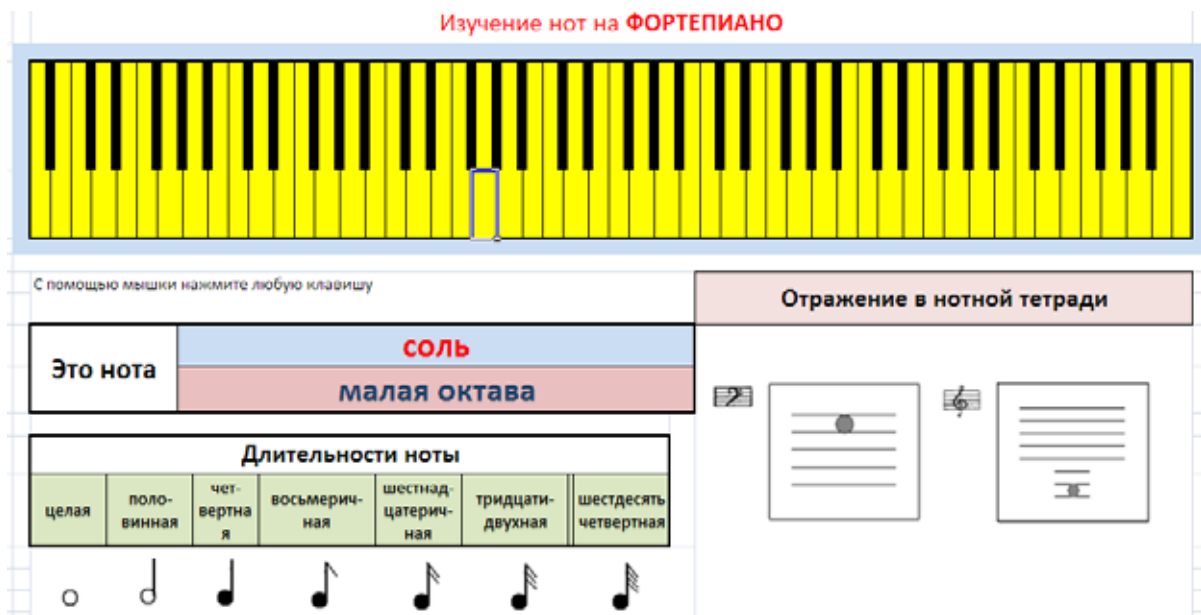


Рис. 1.

Приведём примеры из жизни. Учащиеся ДМШ (детские музыкальные школы) на уроках по теории музыки и сольфеджио непрерывно пользуются изображением одной октавы в нотной тетради. Наблюдения показывают, что это функционирует основной формулой для учащихся на каждом занятии и по ней выполняются многие задания. В аудитории обычно стоит одно фортепиано, пользователей же достаточно много, что способствует использованию имитационной модели этого музыкального инструмента в компьютере.

Некоторые задания приходится выполнять дома, в условиях, где нет фортепиано. В этом большую помощь оказывает, рекомендуемая нами программа изучения нот фортепиано посредством компьютера. Эта программа отличается от других упрощённостью языка, понятностью направления от простого к более сложному, как для учителей, так и для учащихся. Потому что она не требует больших затрат и может быть установлена в любом учебном заведении и в интернет клубах.

Далее приводится программное содержание изучения музыкальных нот для учащихся начального этапа при помощи компьютера. Программа создана в Microsoft Excel.

При вводе программы на мониторе компьютера появляется следующее изображение (рис. 1).

Здесь изображены клавиши. При нажатии любой клавиши, в специальных клетках приводится адекватное название ноты, её отношение к нужной октаве и её отражение в нотной тетради. Вместе с этим приводится длительность нот.

В связи с тем, что диэз, бемоль и другие знаки альтерации усложняют процесс отражения нот в нотной тетради, полная информация о них даётся на отдельной странице. Чтобы открыть её нужно направить мышку на центр звукового ряда, т.е. на ноты до и ля (чёрные кла-

виши) первой октавы и нажать. На экране появляется название «до *диез* первая октава» и только изменения этого этапа с бемолем и дубльдиезом показаны на примерах рис. 2.

Немыслимо представить написание нот без знаков альтерации. Поэтому особое внимание уделяется на усвоение знаков альтерации. Потому что, отражение нот на письме на 90 % связано с этими знаками. Мелодия рождается в сознании человека. И исполняется она по ведома души. Исполнение той или иной мелодии зависит от звучания белых и чёрных клавиш. Для их различия и используются эти знаки альтерации.

Во второй части программы можно самостоятельно проконтролировать усвоенный материал. В ней каждая нота по отдельности отражена в нотном стане. Если нажать на синюю клетку той или иной ноты, то можно увидеть название этой ноты в отдельной клетке. В итоге можно уточнить усвоенный материал и проверить степень памяти. Страница, где расположен «Тренинг» показана на нижеследующем рисунке. В странице под названием «Изучение нот» имеется возможность расположить их поочерёдно или в разброс.

Страницу «Тренинг» можно по — другому назвать «самоконтроль». Этой страницей могут пользоваться учащиеся, будущие музыканты, преподаватели музыки. Использование «Тренинга» преподавателями музыки и на примере новых педагогических технологий. В третьей части программы под названием «Тест», контроль усвоенного материала даётся в иной форме. Направление его работы несколько отличается от формы «Тренинга».

Механизм работы и форма контроля тут более удобный и компактный. Внешний вид программы прост и компактен. Выполняемые действия расположены по всем требованиям дизайна в трёх цветных столбах. В верхней

ЗНАКИ АЛЬТЕРАЦИИ

<p># диез - повышает звук на полтона</p> <p>b бемоль - понижает звук на полтона</p>	<p>× дубль диез - повышает звук на один тон</p> <p>bb дубль бемоль - понижает звук на один тон</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

♮ бекар - возвращение в исходное положение

Рис. 2.

Изучение нот

Эта нота	ми	первая октава	Расположение нот	
			По порядку	Разброс
При нажатии синюю клетку выводятся название ноты и октава				

Рис. 3. «Тренинг»

части первого столбика находится карточка вопросов. Если нажать на запись «Следующая нота», то мы можем перейти к очередной карточке вопросов. В середине столбика расположена пара клеток, где учащийся выдаёт свой ответ. Под ними снизу расположена пара клеток, где компьютер выдаёт правильный ответ. В маленьком столбике второго столбца название октав, во втором столбике название семи нот. Из этих маленьких столбиков учащийся выбирает правильный ответ, и выбранные ответы появляются в середине первого столбца. Третий столб

также состоит из трёх клеточек по направлению сверху вниз, где автоматически отражается количество заданных вопросов, баллы за правильные ответы и процентное соотношение всего процесса.

Хотя количество кнопок, используемых в контроле «Тест» маловато, они дают возможность оценить приобретённые знания в полном объёме наравне с «Тренингом». Этапы оценивания уменьшены и упрощены. Это предусмотрено тем, что ими могут воспользоваться дети в возрасте 4–5 лет в дошкольном образовании. Кроме

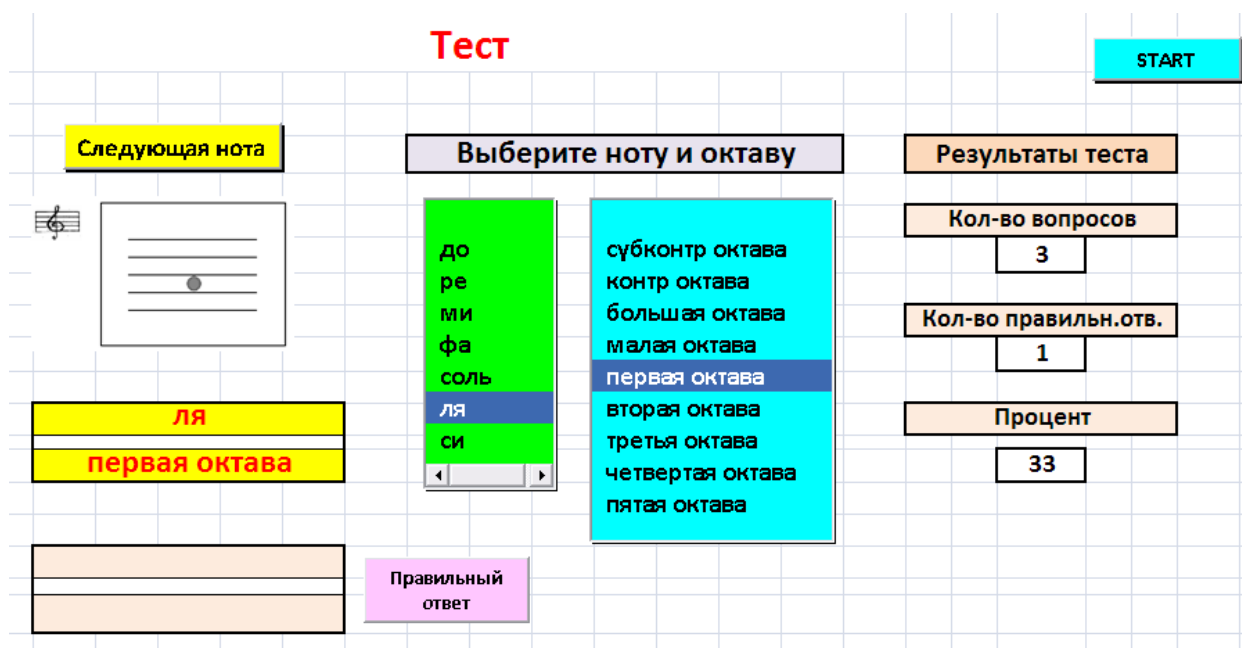


Рис. 4.

этого, на вопросы, заданные в «Тесте» сначала даются ответы письменно, затем при нажатии кнопки «Правильный ответ» под данным ответом появляется клетка с правильным ответом. Если в двух клетках ответы одинаковы, значит, учащийся ответил правильно. Если же ответы не совпадают, значит, дан неверный ответ. Это положение повышает навыки анализа результатов путём сравнения.

Ещё одной отличительной чертой «Теста» от формы контроля «Тренинга» является тем, что каждый опрос оценивается в баллах и их количество выявляется на экране. Это в свою очередь поощряет и заинтересовывает ученика в получении знаний. Процентное соотношение вычисляется от количества заданных вопросов и суммы баллов ответов. Например, в «Тесте» всего 88 вопросов, из них на 20 даны ответы. Если из этих 20-и ответов 18 — правильно, то результатом считается 80%. Эту функцию вычисления процентного соотношения компьютер подсчитывает автоматически.

Литература:

1. Каримов И.А. «Гармоничные поколение — основа развитие Узбекистана» (На узбекском языке). — Ташкент. 1997. стр.
2. Туракулов К и др. «Основы перспективная педагогика» (На узбекском языке). Ташкент — издательство «Янги аср авлоди». 2003.
3. Карпов Г.В. Романин В.А. «Технические средства обучения» (на узбекском языке). Издательство — «Укитувчи» — Ташкент — 1974.
4. Акбаров И. «Музыкальный словарь» (на узбекском языке). Издательство «Адабиёт ва санъат» — Ташкент — 1987 г. .
5. Вахромеев В. «Элементарная теория музыки» (на узбекском языке, перевод с издания Госмузиздата, Москва — 1959). Издательство — «Укитувчи» — Ташкент. 1980.

Вопросы составлены для всех 88 нот музыкального ряда. Знать каждую ноту в порядке возрастания не сложно. Но в процессе исполнения той или иной мелодии ноты располагаются не по порядку как в музыкальном ряду. Поэтому и вопросы составлены смешанно. Такое функционирование усиливает внимание ученика, включает его сознание, ускоряет процесс восстановления в памяти приобретённого материала.

Данная программа, может легко заменить базу сведений музыкально-теоретических знаний. Удобно её пользоваться и в ноутбуках.

Значение этой программы состоит в том, что используя её, помимо общей музыкальной грамотности ускоряется процесс чтения нот при исполнении на фортепиано и на других музыкальных инструменте. Большой объём знаний сохраняется в памяти всецело. Имеется возможность воспроизвести, повторить, повторно выучить забытый материал.

Понимание гендерных стереотипов в педагогике

Безруких Екатерина Борисовна, аспирант
Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

Человек в процессе своей жизнедеятельности вырабатывает определенный ряд стандартизированных правил поведения, свойственных мужскому или женскому полу, соответствующих культуре, религии, экономическому и политическому развитию общества на данном историческом этапе.

Веками у людей складывались стереотипные представления об образе жизни мужчин и женщин, которые до сих пор распространяются на представителей обоих полов, независимо от их индивидуальных способностей и возраста. Эти стереотипы касаются как личностных черт мужчин и женщин, так и особенностей их поведения.

По определению Н.Ю. Ерофеевой, гендерные стереотипы — это сформировавшиеся в обществе представления о выполнении той или иной социальной роли мужчиной и женщиной. В основе гендерных стереотипов лежат возможности человека и его умения [1, с. 50].

В школу приходят разные ученики, не все из них демонстрируют стереотипные качества своего гендера. Девочки могут быть маскулинными, а мальчики — фемининными. В связи с таким положением, школьное обучение заставляет детей думать о несправедливом подходе учителей к их индивидуальности, так как образование должно осуществлять адекватное обучение в соответствии с особенностями их гендерной принадлежности.

С древних времен весь миропорядок держался на разграничении полов. Издавна отмечается общая закономерность, что мужчину нужно готовить к активной деятельности, карьерным достижениям, агрессивному поведению, самоутверждению, а женщина, главным образом, предназначена для семьи и мужа, более покладиста и послушна.

Представление о мужественности и женственности у школьников младших и средних классов базируются на взглядах, усвоенных с детства, в семье на примере взрослых. В старших классах их гендерные стереотипы закрепляются при взаимоотношении с ровесниками противоположного пола, в это время происходит осознание себя, собственного «Я».

По мнению Л.В. Градусовой, одинаковый унифицированный подход не учитывает их психологических различий, не ориентирует на дифференциацию целей и задач, методов воспитания представителей разного пола [2, с. 3].

Особенностями развития, воспитания и обучения школьников в наши дни занимается гендерная педагогика. До настоящего времени отечественная педагогика была «бесполой», «нейтральной». Она и сейчас находится в стадии формирования.

Современная школа воспитывает и обучает детей разного пола одинаковыми методами, подходами, так как

нет необходимых методических пособий, в учебных программах недостаточно отражена гендерная проблематика, что не позволяет воспитать компетентных в этом вопросе специалистов.

Главная задача гендерной педагогики заключается в формировании личности, совершенствовании образовательного процесса. На протяжении длительного периода при изучении проблем воспитания мальчиков и девочек основное внимание уделялось вопросам полового просвещения, сексуальным аспектам взаимодействия полов, поэтому использовалось определение «половое воспитание». В отечественной педагогике данное понятие рассматривается как нравственное воспитание, направленное на выработку качеств, черт, свойств, установок личности, определяющих отношение человека с представителями другого пола.

В современном обществе мужчина не всегда является основным кормильцем и добытчиком. Все чаще материальное обеспечение семьи берет на себя женщина. Возникают сложности при взаимодействии традиционных и новых стереотипов. В связи с этим необходима коррекция системы гендерного образования.

Так, одни педагоги видят цель гендерного воспитания в необходимости возвращения и укрепления традиционных гендерных качеств для мальчиков и девочек. Другие полагают, что прежние гендерные стереотипы устарели, не актуальны для современной жизни. Так, женщины преуспевают в некогда считавшихся сугубо мужских сферах деятельности: в политике, автоделе, информатике. В свою очередь мужчины осваивают торговлю, секретарское дело, модельный бизнес, которые на протяжении длительного времени относились исключительно к женским областям труда.

Проблема школьного воспитания состоит в том, что гендерные стереотипы учителей остаются достаточно консервативными. Но следование традициям не способно обеспечить равноправие полов в современном обществе. По-прежнему, мужчины занимают главенствующую роль в социуме.

Гендерная педагогика должна стремиться к формированию культуры взаимодействия полов на принципах равноценности. Не принижать мальчиков в глазах девочек и наоборот.

Специалисты по-разному высказываются относительно гендерного подхода в системе образования. Некоторые находят положительные стороны в раздельном обучении мальчиков и девочек, так как ранее в мужских и женских гимназиях и лицеях такой метод оказывал положительное влияние на дисциплину учащихся, способствовал повышению успеваемости, сосредоточенности, ра-

ботоспособности и освобождал от половых стереотипов. Главный аргумент педагогов, психологов и генетиков — сторонников раздельного обучения в школе — является тот факт, что в биологическом и психологическом развитии мальчики отстают от девочек на 1–2 года, что отражается на их успеваемости. Для уравнивания возможностей школьников разных полов учеными предлагается создание классов, в которых мальчики на 1–2 года старше девочек.

Другие уверены — положительных результатов можно добиться и при совместном обучении детей разного пола с учетом их личностных характеристик, которое способствует гендерному равенству, учит их социальной гибкости, освоению норм взаимоотношений между полами. Их основной аргумент: не все девочки от природы аккуратны, прилежны, усидчивы и спокойны, и не все мальчики чересчур активны, неряшливы и агрессивны. Таким образом, разница между полами преувеличена обществом, поэтому разделять детей по половому признаку излишне.

В условиях школьного обучения в силу сложившихся в общественном сознании традиционных стереотипов мальчиков ассоциируют с образом «настоящего мужчины». Но мальчики чаще не видят реального примера для моделирования маскулинных черт и качеств (неполная семья, отсутствие брата, деда; воспитание в семье матерью, а в школе — педагогами преимущественно женского пола), им трудно выстраивать свою принадлежность к полу. Этот процесс социализации происходит с негативом, под давлением взрослых, которые не вполне одобряют проявлений мужских поступков в школе, считая их противоречащими существующему распорядку.

Формирование мужественности происходит чаще по подобию придуманного «социального мифа» о том, каким должен быть мужчина. Но этот образ нестойкий и размытый.

Мальчик в школе стеснен в эмоциональном проявлении. Он не может прослезиться, чтобы не нарушить норм мужественности, у него возникает страх перед проявлением в своем поведении «женских» качеств, боится осуждения со стороны окружающих, подавляет нахлынувшие чувства, не желает разделять эмоции других. Это может привести к развитию таких черт как безразличие и жестокость.

В силу излишней подвижности мальчики в школе получают больше дисциплинарных замечаний и плохих оценок, чем девочки. Таким образом, понятия роли «хорошего ученика» и «настоящего мужчины» противоречат друг другу. Школьник не видит в учебе места для проявления мужских качеств.

Не так просто происходит и школьное становление женской индивидуальности. Девочки убеждены, что роль женщины в обществе не престижна, вторична, а мужские качества в приоритете. По их мнению «успешная женщина» наделена мужскими чертами характера, поэтому чтобы самоутвердиться в школе и социуме, девочки часто перенимают качества противоположного пола. Они, на-

ряду с ребятами, пробуют алкоголь, сигареты, используют в своем лексиконе жаргонизмы и нецензурную брань, считают, что это круто, не задумываясь о последствиях.

Выходом из сложившейся ситуации, по нашему мнению, может являться пересмотр методов обучения с учетом гендерных особенностей учеников. Так, необходимо формировать педагогический коллектив, состоящий из учителей, прошедших базовую подготовку в области гендерной педагогики, к преподаванию привлекать больше педагогов-мужчин. Они могли бы обсуждать с детьми и подростками проблемы, касающиеся взаимоотношений с противоположным полом, помогали бы обеспечить гармоничное развитие личности для ее последующей успешной социализации в обществе.

В частности, мальчикам стоит позволять чаще двигаться, а если ребенок ведет себя слишком активно, не просто наказывать его за это замечанием или двойкой, а объяснять, по какой причине такое поведение в обществе не приветствуется.

А вот на поведение современных школьников (в особенности вступившим в переходный возраст) педагогам стоит обратить повышенное внимание. Необходимо формировать в них представление об «истинной женщине», которая должна обладать такими качествами, как: отзывчивость, доброта, деликатность, тактичность, вежливость, уважение (к старшим, родителям, учителям, противоположному полу и т.д.). При этом обязательно указывать, на то, что данные черты характера и поведения вовсе не принижают женщин в социуме, а наоборот, такая личность является полноценной, самодостаточной, потому достойна почитания и встречного уважения, как у противоположного пола, так и у общества в целом. Наряду с этим, следует подавлять в девочках гордыню, высокомерие, хамство и невежество, ставшие нормой поведения для отдельных школьников. И, опять же объяснять, почему девушке (будущей жене, матери) не пристало вести себя подобным образом.

Если указанные негативные качества проявляются в мальчиках, то их также следует пресекать. Однако здесь педагогам нужно учесть, что абсолютное подавление в школьниках агрессии, активности, чувства соперничества, может привести к излишнему смирению, пассивности и замкнутости. Такой исход не лучшим образом скажется на становлении личности, так как в современном обществе индивид должен быть морально устойчивым, решительным, предприимчивым и общительным.

В зависимости от формы обучения, нами предлагаются различные методы, направленные на гармоничное формирование личности учащихся.

При совместном обучении детей разного пола целесообразно проводить определенные занятия (или часть занятий) в микрогруппах, состоящих отдельно из мальчиков, отдельно из девочек, чтобы они, находясь вкуче с представителями своего пола, могли раскрыться, изучить характер, стиль поведения сверстников и сложить верное представление о своем гендере.

В случае раздельного обучения, для полноценного и гармоничного развития личности и получения детьми навыков общения с противоположным полом, не нужно препятствовать их беседам во время перемен, чаще устраивать совместные вечера, организовывать внеклассный досуг (походы, экскурсии и др.).

Для самореализации учеников, развития их эмоциональных чувств с учетом гендерной принадлежности будет полезным проводить занятия по интересам в группах, кружках, секциях, в частности приобщить школьников к участию в театральные постановках, где происходит смена мужских и женских ролей, что помогает понять чувства

противоположного пола. Для формирования жизненно-важных позиций и отстаивания своей точки зрения, следует привлекать учеников к обсуждению героев литературных произведений обоих полов, оценке их поступков и личностных качеств. Кроме того, необходимо стремиться к равноправию учеников, противостоять попыткам ущемления прав и интересов как мальчиков, так и девочек.

Таким образом, гендерная педагогика должна преобразовываться, развиваться в соответствии с изменениями, происходящими в обществе. Только тогда современная школа сможет сформировать в учащихся верные стереотипы о своем гендере и противоположном поле.

Литература:

1. Ерофеева, Н.Ю. Гендерная педагогика: Учебное пособие. — Ижевск: ERGO, 2010. — С. 50.
2. Градусова, Л.В. Гендерная педагогика. — М.: Наука, 2011. — С. 3.

Использование материалов об архитектурных памятниках как средство повышения эффективности уроков истории

Ботирова Назокат, соискатель

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук им. Т.Н. Кары Ниязи (г. Ташкент)

В статье определено значение ознакомления учащихся с архитектурными памятниками Узбекистана для повышения уровня исторических знаний учащихся, формирования у них чувства национальной гордости. Раскрыто содержание деятельности учителя в данном направлении, даны рекомендации по организации работы, связанной с изучением архитектурного наследия.

Ключевые слова: историческое прошлое, архитектурные памятники, дворцовые ансамбли, мемориал, чувство Родины, творение, сооружение, мавзолей, исторические процессы, эпоха ханского правления, культурное наследие, национальные ценности.

В условиях коренных изменений, происходящих в Республике Узбекистан в социально — экономической, культурно — просветительской сферах жизни, особое значение придается изучению исторических, национальных, культурных ценностей. Одной из приоритетных задач нашего государства и общества является воспитание достойного поколения, формирование у молодежи чувства любви к Родине, её историческому прошлому. В контексте сказанного представляется важным формирование у подрастающего поколения гордости за свой край родной город, махаллю, посёлок, и в этом отношении знакомство с историческими архитектурными памятниками имеет большое воспитательное значение.

Одной из основных задач, реализуемых на уроках истории, является развитие у учащихся «чувства Родины» и обращение в связи с этим к материалам, раскрывающим историю создания архитектурных памятников: медресе, дворцов, крепостей, караван — сараев, дворцовых ансамблей и др. Изучение сведений о них, содержащихся в учебниках по истории, способствуют духовно-нравствен-

ному воспитанию учащихся, формированию их мировоззрения.

Исторические архитектурные памятники своим величием, красотой всегда вызвали большой интерес у людей. Известные на весь мир архитектурные памятники наших древних городов Бухары, Хивы, Коканда, Самарканда, Ташкента являются местом паломничества и своеобразными музеями архитектурного искусства.

Изучение школьниками истории своего края, воплощенной в памятниках, является непреложным требованием нашего времени. Это требование отражено в Концепции изучения истории Узбекистана, в учебных задачах, методологических основах и принципах. В содержании обучения исторических дисциплин также нашли место учебные материалы, освещающие национальное достояние, в том числе исторические памятники.

К примеру, в 8–9 классах в курсе истории учащиеся получают некоторые сведения об архитектурных памятниках. Так, в 8-м классе на уроках истории Узбекистана в процессе изучения темы об эпохе ханского правления в XVIII–XIX

вв. в Средней Азии учащиеся знакомятся (в обзорном порядке) с культурой этого периода. В учебниках помещены рисунки (или фотографии) медресе и резиденций хана, но информация ограничивается только указанием на дату сооружения строения. Анализ существующей практики подтверждает наши выводы. Приведем конкретный пример. В рамках темы «Кокандское ханство (XVIII–XIX вв.)» есть упоминание о памятнике, который в народе известен как медресе Норбутаби, в других вариантах — ансамбль (мавзолей Дахмон Жахон), гробница (усыпальница) Мадари хана, но когда, кем возведено это сооружение — сведений на сегодняшний день нет. Разумеется, такой подход к изучению культурного наследия не вызовет интереса у учащихся. Для разрешения подобных проблем необходимо создать для учителя методические рекомендации с подробным изложением истории создания архитектурных памятников и разработками нетрадиционных уроков, что поможет значительно расширить круг исторических знаний учащихся. В свою очередь, эти знания помогут школьникам глубже узнать прошлое своей Родины и по — другому оценить настоящее, установить преемственность в историческом развитии, осмыслить исторические корни своего народа, понять современное движение по пути прогресса. Знание истории архитектуры времен ханства в Средней Азии вызовет интерес к зодчеству сегодняшнего независимого государства.

Изучение истории осуществляется в основном в классно — урочной форме, и основное содержание учебного материала усваивается во время занятий в школе. Поэтому очень важно, чтобы учитель истории излагал материал о памятниках архитектуры в яркой, увлекательной форме, сопровождая свой рассказ показом иллюстраций, слайдов, с помощью компьютерной техники, чтобы создать у учащихся образное представление о прошлой жизни. Кроме того, для углубления и укрепления знаний, следует сообщать учащимся более широкую информацию, раскрывая искусство архитектуры как компонент общей культуры общества и создавая панораму культурной жизни в определенный исторический период.

Восприятие учащихся не ограничивается только созданием представлений о памятниках архитектуры (это лишь средство). Учащиеся осмысливают более сложные исторические события, облегчается усвоение исторических понятий и логики исторических процессов.

Значение использования материалов об архитектурных памятниках на уроках истории и их дидактическая ценность заключаются в следующем:

- сведения об архитектурных памятниках являются существенным компонентом исторических знаний;
- учебные материалы помогают успешно реализовать образовательные и воспитательные задачи;
- способствуют конкретному, образному и эмоциональному изложению учебной темы учителем;
- повышают интерес учащихся к изучению программного материала, активизируют их познавательную деятельность;

- развивают мышление и творческие способности учащихся;

- углубляют и укрепляют общие исторические знания учащихся.

В исследованиях многих ученых установлена зависимость познавательной активности учащихся от зрительного восприятия. Поэтому использование на уроках истории иллюстративного материала играет важную роль. Разумеется, наиболее эффективным методом усвоения материала, изложенного учителем или прочитанного в учебнике, является посещение исторических мест, которое дает возможность учащимся как бы окунуться в давнюю эпоху и ярче представить себе образ жизни далеких предков. Но за неимением такой возможности следует максимально использовать на уроке фото, видеоматериалы, иллюстрации с изображением архитектурных памятников, которые дают представление о прекрасных творениях и высокой культуре прошедших веков и способствуют воспитанию чувства национальной гордости. А реальное посещение памятных мест оставляет глубокое впечатление на всю жизнь.

Иллюстративные материалы к теме «Архитектурные памятники» по своему содержанию, форме презентации делятся на несколько видов:

- изображение исторических достопримечательностей, мест паломничества и других архитектурных сооружений;
- альбомы, художественные открытки с изображением памятников;
- литература, сказания, легенды, связанные с памятниками архитектуры.

При отборе произведений искусства, отражающих исторические темы и связанные с архитектурными памятниками, следует учитывать возраст, уровень знаний и интересы учащихся, и на каждый урок планировать исторически и научно обоснованный материал. Учитель должен опираться на следующие положения:

- компетентный анализ произведений (материалов) об архитектурных памятниках;
- использование представляемой информации для пополнения исторических знаний;
- представление данных о памятниках архитектуры на достоверной исторической основе;
- формирование отношения к своей стране посредством материалов об архитектурных памятниках.

Роль архитектурных памятников в формировании национального самосознания и национальной гордости неопределима. Во — первых, знакомство с этими шедеврами пробуждает чувство прекрасного. У учащихся появляется сознание того, что необходимо сохранять памятники как национальную ценность. Школьники восхищаются мастерством и вкусом мастеров, воздвигнувших прекрасные сооружения, гордятся культурным наследием своих далеких предков. В процессе уроков обязательно нужно дать информацию о том, с какой целью возводились в своё время историко — архитектурные ансамбли.

В методических рекомендациях учителям предложены разработки уроков по темам: «Памятник архитектуры Хивинского ханства — мавзолей Пахлавона Махмуда», «медресе Норбутаби» Кокандского ханства, мемориальный комплекс «Шайх Хованди Тохир» (в Ташкенте). Историю создания этих памятников целесообразно изучать в рамках раздела «История XVIII — XIX веков», а конкретнее — при изучении тем «Жизнь городов Хивинского ханства» и «Культурная жизнь Кокандского ханства». В качестве наглядных пособий при изучении тем используются комплекты фотоматериалов (они издаются для туристов). Учащиеся получают информацию о том, когда и с какой целью были построены архитектурные памятники; представления ребят об эпохе обогащаются, усваиваются понятия: медресе, цитадель (крепость), мавзолей (усыпальница). Знания школьников о культурной жизни в определенную историческую эпоху становятся более полными и конкретными.

Из отечественной истории XVIII — XIX веков нам известно, что в этот период в ханствах Средней Азии усилился политический разброд, развитие остановилось. Узбекские ханства поддерживали отношения с Российской

империей. У учащихся не должно создаваться впечатление, что данный период был наполнен только столкновениями и распрями. На самом деле развивались наука, культура, архитектура, народные ремёсла. Особо следует отметить расцвет архитектуры в этот период, ибо именно во времена ханства было воздвигнуто большинство архитектурных памятников. Поэтому, давая общую характеристику эпохе XVIII—XIX веков, обязательно надо отметить возведение архитектурных сооружений. Такой экскурс имеет большое значение для более глубокого понимания истории, воспитания бережного и уважительного отношения к культурному наследию.

В заключение следует отметить, что ознакомление учащихся с архитектурными памятниками родного края повышает уровень их восприятия многогранной национальной культуры, значительно обогащает их исторические знания, пробуждает у учащихся патриотические чувства, стимулирует интерес к самостоятельному изучению истории, формирует потребности сохранять национальное достояние, создавать художественные ценности.

Поистине, без исторической памяти нет будущего.

Подбор прикладных задач при преподавании математики в колледжах

Гаимназаров Олимджон Гульмуратович, преподаватель
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

В настоящее время содержания и методов обучения математики при преподавании в колледжах является реализация её более тесной связи с практической деятельностью, поворот обучения к человеку, к его многообразным связям с окружающим миром, повышение общекультурной и общеобразовательной значимости изучаемого материала. Лучшие традиции преподавания математики в колледжах предлагают такую методическую систему, при которой знание математики создается на глазах у учащихся и с их непосредственным участием.

Усиление практического и прикладного аспекта в преподавании математики в колледжах должно происходить за счет отбора содержания, богатого приложениями выявления отчетливых связей математических понятий с практической деятельностью человека, разработки системы соответствующих упражнений.

Осуществлению связи обучения с жизнью способствует, в частности, использование в процессе обучения производственных задач.

Производственные задачи включаются в общую систему дидактических упражнений.

В производственной задаче должна быть современна и четко выражена прикладная часть и сущность рассматриваемых в ней производственных явлений доступна пониманию учащихся.

По характеру данных производственные задачи можно разделить на две группы.

К первой группе относятся задачи «с готовыми данными». В условии таких задач описываются конкретные производственные процессы, заданы числовые значения величин, необходимых для решения. Приведем в качестве примера следующую задачу.

Задача 1. На какой промежуток времени рассчитан запас зерна в ящике сеялки в 250 кг, если ширина сеялки 3,7 м и движется она со скоростью 3,6 км/ч? Норма высева 160 кг на 1 га.

Следует заметить, что в сельскохозяйственной практике действительно приходится определять время опорожнения посевного ящика сеялки, и числовые данные в задаче реальны. Но в жизни подобная задача возникает не в таком виде, в каком она сформулирована.

Задачи этой группы носят характер упражнений, выполнение которых готовит к решению задач, встречающихся в процессе труда на производстве.

Вторая группа объединяет так называемые «задачи без готовых данных», часто встречающиеся в жизни. Эти задачи существенно отличаются от школьных задач.

Задача 2. Определить производительность за смену тракторного плуга П5—35М, ширина рабочего захвата которого 1,75 м, при средней скорости движения трактора

3,6 км/ч, если продолжительность смены 8 ч, а коэффициент использования времени 0,9.

Производственные задачи могут быть использованы для постановки проблемы перед изложением нового учебного материала, для закрепления и углубления знаний учащихся по математике. В этих целях наиболее целесообразно использовать задачи, производственная сущность которых ученикам знакома.

Для постановки проблемы перед изложением нового учебного материала используется производственные задачи, отличающиеся простотой решения и ставящие учеников перед необходимостью приобретения новых математических знаний.

Так, при ознакомлении с обратной пропорциональной зависимостью можно рассмотреть задачу:

Задача 3. Вывести формулу зависимости длины пути, пройденного комбайновым агрегатом до наполнения бункера зерном, от урожайности зерновых. Выяснить вид полученной зависимости, начертить ее график.

Необходимость исследования степенной функции может быть обусловлена постановкой такой задачи:

Задача 4. Число поворотов агрегата при круговом движении определяется формулой

$$4n = \frac{2}{B} \sqrt{\frac{U}{f}},$$

где B -ширина рабочего захвата агрегата (в метрах), U -величина обрабатываемой агрегатом площади (в квадрат метрах), f -коэффициент формы загона, определяемый зависимостью

$$f = \frac{L}{C}$$

(L -длина загона, C -его ширина). При каких условиях число поворотов будет наименьшим?

Рассмотри еще одну задачу:

Задача 5. Определить длину петлевого заезда агрегата, если ширина заезда k м, а радиус поворота агрегата R м. (Задача предлагается при изучение темы «Длина дуги»).

Как правило, процесс решения текстовых задач на составление уравнений состоит из четырех частей: составления уравнений, их решения, проверки и исследования. Наиболее трудным является составление уравнений, связывающих неизвестные величины, т.е. искомые величины или другие, зная которые можно определить искомые. При этом большое значение имеет удачный выбор неизвестных величин, обозначаемых буквами, а

также выбор независимых соотношений, на основе которых составляются уравнения, так как от них в первую очередь зависит характер уравнения или системы уравнений, при решении которых находятся неизвестные величины.

Задача 6. Три тракторные бригады вместе вспахивают поле за 4 дня. Первая и вторая бригады вместе вспахали бы это поле за 6 дней, а первая и третья вместе за 8 дней. Во сколько раз вторая бригада вспахивает за день больше, чем третья?

Задача 7. Два космических корабля находясь на расстоянии s друг от друга, начинают с некоторого момента стыковку, двигаясь равномерно друг за другом в одном и том же направлении, первый со скоростью v_1 , второй со скоростью v_2 ($v_2 > v_1$). С этого момента между ними устанавливается постоянная двусторонняя радиосвязь. А именно, каждый из космических кораблей немедленно посылает ответный радиосигнал в момент прихода радиосигнала с другого корабля.

Считая скорость распространения радиосигналов постоянной и равной v_3 ($v_3 > v_2$), определить расстояние, пройденное радиосигналами с момента начала сближения кораблей до их стыковки.

Задача 8. Газ заключен в цилиндр с подвижным поршнем. Вычислить работу, совершенную газом при увеличении высоты части цилиндра, заключающей газ, от значения, равного h_1 , до значения, равного h_2 (температура газа t постоянна).

Задача 9. Реактивный самолет в течении 20 секунд увеличил свою скорость от 240 до 720 км/ч. Считая движения равноускоренным, найти ускорение и путь, пройденный самолетом за это время.

Решение выше приведенные задачи и подобного рода задач способствует развитию логического мышления, сообразительности и **наблюдательности**, умения **самостоятельно** осуществлять небольшие исследования учащихся в колледжах.

Введение педагогической технологии при преподавании математики в колледжах, делает особый упор на развитие познавательной активности учащихся. Настойчиво диктует необходимость дальнейшего совершенствования организационных форм **коллективной** и **индивидуальной** работы учащихся на уроке. При этом как положительные тенденции следовало бы отметить возрастание удельного веса различных форм самостоятельной работы учащихся, а также **проблемных** ситуаций на уроке математики.

Сущность педагогической инновации в профессиональных колледжах

Гаимназаров Олимджон Гульмуратович, преподаватель
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

Следует отдать должное тому, что как образование, так и инновации в образовании давно и успешно выступают в качестве предмета педагогических исследований. Здесь находят отражения различные точки зрения на определение понятия «инновации», его места и роли в трансформации образовательного процесса в качестве средства его изменения (педагогического ли, управленческого ли, но средства), осуществляются попытки алгоритмизации, инновационного действия. Однако сведение сущности инновационных процессов к инструментальным, технологическим механизмам реализации содержания образования означает преобладания средств над целью, прагматических ориентиров, стандартов и алгоритмов над смыслом, мыслью и чувством. Педагоги, осваивающие инновационные образовательные технологии, не понимая их педагогической сущности, не способны придать им педагогический смысл в практической деятельности. Это заставляет искать пути концептуализации инноваций в образовательной сфере в качестве условия её саморазвития, более глубоко проникать в сущность самого явления инноваций в среднем специальном образовании.

Инновационной педагогике в большей степени свойственны идеи и теоретические положения феноменологии, поскольку именно феноменологическая природа инновационного оборудования позволяет рассматривать вопросы, связанные с развитием всех субъектов образовательного процесса. Субъективность учащегося и педагога как участников инновационного взаимодействия обусловлена личностными смыслами, определяющими сущность инновационного оборудования. Значения личностного смысла, равнозначность не только познавательного процесса, но самого познающего отмечены такими педагогами как С.И. Гессеном, П.Ф. Каптеревым, В.В. Розановым, К.Д. Ушинским.

Педагог — инноватор дает возможность учащемуся понять естественность процесса учения, позволяет актуализировать свой личностный опыт вместе с возможностью. В этом смысле тезис Э. Гуссерля: «Естественное познание начинается с опыта и остается в опыте» является ключом понимания педагогической сущности инноваций в образовательном процессе. Именно опора на личностный смысл как инструмент развития педагогических инноваций является категорией, определяющей их педагогическую сущность.

Деятельность каждого из участников инновационного взаимодействия воспроизводит содержание, оправданное их взаимодействием. В данном случае имеет смысл говорить о том, что целеполагание смещается не на репродукцию строго определенных знаний, а на создание образовательного поля для развития «сущностных сил»

человека. В инновационном взаимодействии акцент с проектирования конечных результатов переносится на обеспечение психологической полноты и благоприятности актуальной учебно-воспитательной ситуации, что в свою очередь, требует изменения смысла наполняющего педагогическое взаимодействие. Именно таким образом инновационный процесс становится антропоориентированным.

Говоря о педагогических инновациях как возможности приращения новообразовательной личности, фактически мы обращаемся к идее развития и саморазвития как одному из условий их реализации в образовательном процессе. Развивая данную точку зрения можно предположить, что педагогические инновации, как сотворчество нового, осуществляемое в субъект-субъектном взаимодействии, являются фактором саморазвития не только учащегося и педагога, но и педагогического процесса в целом.

Педагогические инновации — это смыслополагающий процесс, обеспечивающий развитие преподавателей и учащихся на основе качественных изменений самого образовательного процесса: вариативности содержания образования, методических модификаций и изменения способов взаимодействия всех его субъектов на основе рефлексии как механизма и условия развития инновационной деятельности. В этом смысле педагогические инновации — постоянный творческий поиск, а если необходима, отказ от разработанных методов и форм, отказ от традиционных или «квазинновационных» процессов, таких как ранняя специализация и жёсткая дифференциация учащихся, диагностика готовности к обучению.

Вариативность инноваций позволяет осуществлять переход на разработку индивидуальных развивающихся программ, в которых многообразные формы взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса сочетаются с высокой активностью учащихся, выступающих в качестве субъектов процесса.

Таким образом, нами определена феноменологическая природа инноваций, которая заключена в признании субъективности участников образовательного процесса во всей многогранности, противоречивости, нелинейности их развития; нелинейности и разнонаправленности образовательного процесса, основанного на субъект — субъектном взаимодействии, а также разнонаправленности и бесконечной «сущности познаваемого».

Кроме того, в педагогических инновациях заложен механизм качественного изменения отношения к знанию.

Инновационное образование по своей сути всегда развивающее, следовательно, в центре образовательного процесса сама личность учащегося, которой с по-

мощью учебного материала как средства, условия развития учиться самостоятельно добывать знания, ставить перед собой развивающие цели, планировать и осуществлять творческую деятельность и готов к адекватной самооценке, становясь субъектом собственного развития. В этом смысле педагогический процесс становится не целенаправленным а целеполагающим.

Инновационный процесс обуславливает рефлексию, то есть процесс «обращённость на себя» всех субъектов педагогического процесса, как возможности собственного саморазвития, определяет свободу выбора, уход от алгоритмизации к модификации программ, учебников, приёмов и способов педагогической деятельности.

Инновационная деятельность развивается на основе ценностно-рефлексивного взаимодействия в основе которого открытость, в том числе и новому опыту, готовность

и партнёрству и отражённой субъективности (представленность в других), реализация высших духовных потребностей участников образовательного процесса, которые обращены к появлению себя в избранном виде деятельности, что способствует самореализации внутреннего потенциала.

Выделенные нами категории позволяют определить, что педагогический смысл инноваций в образовании обнаруживается там, где субъекты инновационного взаимодействия, встречаясь с новизной, расширяют личностную ценностную позицию, придавая личностный смысл и целеполагающий характер инновациям. Актуализируя собственные ценности, участники инновационного взаимодействия встают в активную позицию к самому себе, что определяет их личностно-профессиональное развитие.

Конструкторские компетенции учителя при создании мультимедиа презентаций с учетом здоровьесберегающих технологий

Губина Таисия Николаевна, аспирант
Московский гуманитарный педагогический институт

*«Забота о здоровье — это важнейший труд воспитателя. От жизнедеятельности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы...»
В.А.Сухомлинский*

Среди здоровьесберегающих технологий можно особо выделить технологии личностно-ориентированного обучения, учитывающие особенности каждого ученика и направленные на возможно более полное раскрытие его потенциала. Сюда можно отнести технологии проектной деятельности, дифференцированного обучения, обучения в сотрудничестве, разнообразные игровые технологии.

Личностно-ориентированное обучение предполагает использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности.

При этом перед учителем встают новые задачи: создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе класса; стимулирование учащихся к высказываниям и использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться; создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика.

Для решения этих задач могут применяться следующие компоненты:

- создание положительного эмоционального настроения на работу всех учеников в ходе урока;
- использование проблемных творческих заданий;
- стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;

— применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);

— рефлексия. Обсуждение того, что получилось, а что — нет, в чем были ошибки, как они были исправлены.

Исходя из вышеизложенного, становится очевидным, что эти технологии позволяют параллельно решать и задачи охраны здоровья школьников как в психологическом, так и в физиологическом аспектах. Именно благодаря использованию современных технологий оказывается возможным обеспечить наиболее комфортные условия каждому ученику, учесть индивидуальные особенности каждого ребенка, а следовательно, минимизировать негативные факторы, которые могли бы нанести вред его здоровью. В рамках этой группы в качестве самостоятельного направления выделяют использование современных компьютерных технологий, которые предоставляют огромные возможности для развития процесса образования.

Современные педагогические технологии немалы без широкого применения новых информационных компьютерных технологий. Большой интерес к современным компьютерным системам является мотивационной основой учебной деятельности. Сегодня даже в среде младших школьников проявляется своеобразная оценка качеств личности, предусматривающая повы-

шенный статус ученика, владеющего элементами информационных технологий. Именно информационные технологии позволяют в полной мере раскрыть педагогические, дидактические функции методов, реализовывать заложенные в них потенциальные возможности; они становятся базой современного образования, гарантирующей необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания.

Ещё К.Д. Ушинский заметил: «Детская природа требует наглядности». Сейчас это уже не схемы, таблицы и картинки, а более близкая детской природе игра, пусть даже и научно-познавательная. Такие мультимедиа, как слайд, презентация или видеопрезентация уже доступны в течение длительного времени.

Разумное использование в учебном процессе наглядных средств обучения играет важную роль в развитии наблюдательности, внимания, речи, мышления учащихся. Наглядность материала повышает его усвоение, т.к. задействованы все каналы восприятия учащихся — зрительный, механический, слуховой и эмоциональный. Использование мультимедийных презентаций целесообразно на любом этапе изучения темы и на любом этапе урока.

Подача учебного материала в виде мультимедийной презентации сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья детей. Учеников привлекает новизна проведения таких моментов на уроке, вызывает интерес. Данная форма позволяет представить учебный материал как систему ярких опорных образов, что позволяет облегчить запоминание и усвоение изучаемого материала, а значит сделать ученика — успешным в изучаемом предмете. Именно успешность в учении является условием благополучного самочувствия ребёнка в школе, а это достигается путём обеспечения каждому возможности развиваться соответственно своим индивидуальным особенностям. Подобные уроки помогают решить следующие дидактические задачи:

- усвоить базовые знания по предмету;
- систематизировать усвоенные знания;
- сформировать навыки самоконтроля;
- сформировать мотивацию к учению в целом и к определённому предмету в частности;
- оказать учебно-методическую помощь учащимся в самостоятельной работе над учебным материалом.

Методика использования мультимедиа технологий предполагает:

- совершенствование системы управления обучением на различных этапах урока;
- усиление мотивации учения;
- улучшение качества обучения и воспитания, что повысит информационную культуру учащихся;
- повышение уровня подготовки учащихся в области современных информационных технологий;
- демонстрацию возможностей компьютера, не только как средства для игры.

Преподаватель создающий, или использующий информационные технологии, вынужден обращать огромное

внимание на логику подачи учебного материала, что положительным образом сказывается на уровне знаний учащихся. Изменяется отношение к ПК. Ребята начинают воспринимать его в качестве универсального инструмента для работы.

Использование мультимедийных средств повышает качество и эффективность обучения, развивает учебную деятельность. Многофункциональность компьютера и информационных технологий позволяют удовлетворить множество познавательных потребностей ученика.

Следовательно, современный учитель сегодня должен владеть соответствующими конструкторскими компетенциями. Формирование таких компетенций в профессиональной деятельности педагога предполагает наличие определенных педагогических условий, способствующих его эффективности.

Мультимедийные программные средства обладают большими возможностями в отображении информации, значительно отличающимися от привычных, и оказывают непосредственное влияние на мотивацию обучаемых, скорость восприятия материала, утомляемость и, таким образом, на эффективность учебного процесса в целом.

На этапе создания мультимедийной презентации необходимо учитывать следующие моменты:

- Психологические особенности учащихся данного класса.
- Цели и результаты обучения.
- Структуру познавательного пространства.
- Выбор наиболее эффективных элементов компьютерных технологий для решения конкретных задач конкретного урока.
- Цветовую гамму оформления учебного материала.

Немаловажным фактором является конструкторские способности учителя при создании презентации в сочетании со здоровыми сберегающими технологиями учебного процесса. То есть на уроках необходимо, прежде всего, учитывать психофизиологические закономерности восприятия информации с экрана компьютера, проекционного экрана. Работа с визуальной информацией, подаваемой с экрана, имеет свои особенности, т.к. при длительной работе вызывает утомление, снижение остроты зрения. Особенно трудоемкой для человеческого зрения является работа с текстами.

При создании слайдов необходимо учесть ряд основных требований:

- Слайд должен содержать минимально возможное количество слов.
- Для надписей и заголовков следует употреблять четкий, крупный шрифт, ограничить использование просто текста. Лаконичность — одно из исходных требований при разработке учебных мультимедиа программ.
- Предпочтительнее выносить на слайд предложения, определения, слова, термины, которые учащиеся будут записывать в тетрадь, прочитывать их вслух во время демонстрации презентации.

— Размер букв, цифр, знаков, их контрастность определяется необходимостью их четкого рассмотрения с последнего ряда парт.

— Заливка фона, букв, линий предпочтительна спокойного, «неядовитого» цвета, не вызывающая раздражение и утомление глаз.

— Чертежи, рисунки, фотографии и другие иллюстрационные материалы должны, по возможности, иметь максимальный равномерно заполнять все экранное поле.

— Нельзя перегружать слайды зрительной информацией.

— На просмотр одного слайда следует отводить достаточное время (не менее 2–3 мин.), чтобы учащиеся могли сконцентрировать внимание на экранном изображении, проследить последовательность действий, рассмотреть все элементы слайда, зафиксировать конечный результат, сделать записи в рабочие тетради.

— Звуковое сопровождение слайдов не должно носить резкий, отвлекающий, раздражающий характер.

Для обеспечения эффективности учебного процесса необходимо:

— избегать монотонности, учитывать смену деятельности учащихся по ее уровням: узнавание, воспроизведение, применение;

— ориентироваться на развитие мыслительных (умственных) способностей ребенка, т.е. развитие наблюда-

тельности, ассоциативности, сравнения, аналогии, выделения главного, обобщения, воображения и т.п.

— дать возможность успешно работать на уроке с применением компьютерных технологий и сильным, и средним, и слабым учащимся;

— учитывать фактор памяти ребенка (оперативной, кратковременной и долговременной). Ограниченно следует контролировать то, что введено только на уровне оперативной и кратковременной памяти.

Таким образом, каждый учитель, используя информационно — коммуникативные технологии в преподавании в условиях модернизации, открывает для себя новые интересные возможности в профессиональной деятельности, благодаря чему для учителя — работа, а для его учеников — обучение станут радостнее и увлекательнее.

Не следует забывать об утомляемости детей однообразной учебной деятельностью. Необходимо уметь не только чередовать виды учебных заданий, но и управлять эмоциональным фоном урока. Мультимедиа предоставляет нам для этого очень хорошие возможности. Увлечение, восторженное удивление, интерес, улыбка и даже смех — лучшее лекарство от усталости на уроке.

И в то же время мы нельзя забывать, что мультимедийные средства обучения могут привести к перенасыщению информацией на уроке, что, в свою очередь, способствует повышению утомляемости детей.

Литература:

1. Андреева, И.Г. Сохранение и укрепление здоровья школьников — актуальное направление развития содержания образования на этапе инновационного становления России/И.Г. Андреева //Стандарты и мониторинг. — 2011.-№3.
2. Баранова Е.В. Гогун Е.А. и др. Методические рекомендации по использованию инструментальной компьютерной среды для организации уроков в начальной школе. — СПб.: Издат. «Анатолия», 2003.
3. Булгакова И.И. Использование компьютерных технологий для развития математических способностей детей в младшем школьном возрасте.
4. Виноградова Л.П. Использование информационных технологий в начальной школе. Материалы научно-практической конференции. — 2000 г.
5. Информатизация обучения и воспитания детей: проблемы и перспективы: Материалы II студенческой международной научно-педагогической конференции (Москва, 15 января 2010 г.) <http://window.edu.ru/>

Усовершенствование познавательной деятельности учеников на уроках математики

Жумаев Жахонгир Туракулович, стажер-исследователь
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Как и во всех учебных заведениях, урок в академических лицеях является основной формой организации обучения. Он совмещает в себе педагогический процесс обучения и воспитания. Основные принципы, методы и средства обучения воплощаются в жизнь через урок. Урок,

даже если он изображает часть большого учебного материала, выполняет четкую задачу.

Как составляющая обучения, урок, и в академических лицеях имеет свое собственное место. Искусство преподавания зависит от понимания преподавателем законо-

мерностей и принципов обучения, задач академических лицеев, от степени понимания социальных и педагогических потребностей. Одним из основных условий эффективного проведения урока — является грамотная постановка задач урока.

В первую очередь, преподаватель должен определить ожидаемые результаты от проведения урока, а потом методы его проведения. При составлении урока, определяются цели и суть изучаемого материала. Он должен быть грамотно составлен.

Основная цель среднеспециальных учебных заведений профессионального образования, в том числе и академических лицеев, является подготовка обучающихся к формированию личности, как полноценного члена общества экономического взаимоотношения, человека, умеющего самостоятельно вести деятельность на уровне своих задач, обучения в них навыков самостоятельного и творческого мышления, умения рационально пользоваться с поступающим потоком информации.

В современных условиях имеются множество возможностей повышения влияния уроков математики. Одним из таких возможностей является обучение учеников лицеев методами проведения и изучения уроков математики. Владение этими навыками является важным для самостоятельной, рациональной работы учеников. И вообще, успешное усвоение материалов любого предмета, в том числе и математики, даётся в результате активной деятельности учеников и привлечения их к самостоятельной работе.

Вторая возможность повышения влияния — это основательная подготовка к проведению уроков математики.

В процессах уроках происходит первоначальное усвоение математических знаний. Современный урок математики — это сложная форма обучения. Подготовка к урокам математики и ее проведение требует от учителя траты огромной творческой силы, а в частности:

— *во-первых*, на уроках решаются множество различных плановых задач. На каждом занятии ученик должен получить, дополнительные к проведенным материалам, знания. Материалами урока и средствами его активизации, нужно пользоваться не только в целях обучения, но и воспитания учащихся. Учитель решает, каких точные знания необходимо передать, какие традиционные и нетрадиционные методы обучения использовать. И каким образом использовать их для воспитания учащихся;

— *во-вторых*, на уроке используются такие рабочие формы, как: групповые, парные и т.д. Для подготовки своеобразного сценария и привлечения внимания всех учеников и каждого ученика, учитель должен развивать свои организаторские способности и совершенствовать их;

— *в-третьих*, урок должен быть обеспечен, соответствующими решаемым на уроке математическим задачам, учебными средствами;

— *в-четвертых*, учитель должен уметь эффективно пользоваться элементами учебно-методических комплексов и техническими средствами обучения. Для этого,

учитель должен постоянно держать в рабочем состоянии технические средства обучения математике;

— *в-пятых*, глубокое изучение личности каждого ученика со стороны учителя, является одним из важных факторов создания положительной мотивации. Этого можно достигнуть использованием методов вызывания заинтересованности в процессе выполнения заданий. В ряд таких методов можно внести организацию *письменных и проблемных заданий*.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что урок, как сложная форма обучения, приобретает решающее значение при усвоении математических знаний со стороны учеников академических лицеев. Урок математики в академических лицеев требует внимательной подготовки. В нем формируются и развиваются математические знания, навыки и квалификации.

Глубокое понимание учителем ожидания учеников рассматривается как еще одна возможность усиления влияния уроков математики.

Для учеников лицеев, учитель — прежде всего передатчик изучаемых математических материалов. Поэтому, они ожидают от него глубоких математических знаний. Учитель — обучает, развивает, воспитывает учеников. Он — вдохновляет их к изучению предмета, организует процесс освоения математических знаний.

Воплощение в жизнь форм и путей всех этих концепций должно быть творческим, нетрадиционным и в то же время эффективным. Нетрадиционные формы уроков математики, обычно выполняются во время изучения нового материала, исполняя задачи контроля обучения, после изучения одной или несколько тем. Такие занятия проводятся необычным, иначе говоря, нетрадиционным способом.

Нетрадиционные формы урока математики проводятся, когда участвуют все ученики группы, обязательно выполняются с использованием наглядных пособий. В таких уроках достигаются цели разнообразного, методического, педагогического и психологического характера. Эти цели можно объединить следующим образом:

- ученикам даются точные знания, и ими эти знания, в отличие от традиционных уроков, ощутимо легко осваиваются;
- выполняется контроль освоенных учениками знаний, навыков и квалификаций по определенным темам;
- обеспечивается работоспособность, создаётся рабочая обстановка, у учеников появляется серьезное отношение к уроку;
- на уроке предусматривается максимальное присутствие учеников и минимальное присутствие учителя;
- ощутимо повышается степень самостоятельного получения знаний по математике;
- повышается интенсивность проводимых занятий по математике, в результате, достигается решения большего количества задач и заданий, чем на традиционных уроках.

На сегодняшний день многие основные методические инновации связаны с применением интерактивных ме-

тодов обучения (4,5). Интерактивное обучение — это, прежде всего, общение между учителем и учеником в процессе обучения, которое повышает влияние урока.

Какая основная характеристика интерактивного метода? Интерактивное обучение — это особая форма организации познавательной деятельности. Оно предусматривает точные и заранее предназначенные цели. Одним из таких целей, является обеспечение эффективности обучения, создание самых удобных условий обучения для учеников в ощущении ими своей интеллектуальности, своих достижений.

Применяя ПТО, составление учебного процесса, можно разделить на следующие этапы:

1. *Направление.* Этап подготовки экспертов и участников игры. Учитель предлагает порядок работы, разрабатывает вместе с учениками основные цели и задачи занятия, изображает учебную проблему. Комментирует правила игры, дает пакет материалов общего течения, содержания игры.

2. *Подготовка к проведению.* Это — этап ситуации, указаний, изучения материалов. Учитель излагает сценарий, останавливается на правилах подсчета баллов (составляется табло игры), процесса игры, ролей, задач игры.

3. *Проведение игры.* Этот этап состоит из самого процесса игры. Начиная с самого начала, никто не вправе вмешиваться, и не может изменить ход игры. Если участники нарушат правила игры, только ведущий может исправить промахи. Ведущий ведет игру, однако, он не может сам участвовать в ней без надобности. В его обязанности входят: курировать движения, результаты игры, подсчет баллов, объяснить ход игры, и по просьбе участников, оказать им необходимую помощь.

4. *Обсуждение игры.* Это — анализ игры, обсуждения, оценка результатов. На этом этапе, учитель обсуждает результаты работы. На этом же этапе, выступают и эксперты. Ученики обмениваются мнениями, защищают свои решения, подводят итоги, рассказывают о возникших трудностях и идеях в ходе игры.

Применение ПТО даёт учителю возможность объединить деятельность каждого ученика (создаётся система взаимного влияния, в целом как: учитель-ученик, учитель-класс, ученик-ученик, группа-группа и т.д.).

Имеются множество форм нетрадиционных уроков, дающих высокую эффективность. С методической стороны, они выполняют: обучение, развитие и воспитание учеников. К ним можно внести: игру-урок, семинар-урок, видео-урок, экскурсия-урок и др.

Имеется большое количество разнообразных видов интерактивных технологий обучения. Каждый учитель может самостоятельно придумать новые формы работы с классом и применить их. Часто учителя в классе выбирают форму *парной работы*. В нем ученики учатся задавать друг другу вопросы и отвечать на них. В академических лицеях, в настоящих условиях возникает необходимость постановки и решения дидактических, педагогических и методических вопросов, преследующих цели

расширения степени прививания математических знаний. Одним из путей решения этих вопросов является в процессе обучения *интеграция* математики с предметами информатики или физики. Межпредметная интеграция даёт возможность обобщения и систематизирования знаний учеников с соседними учебными предметами. Проведенные нами научные исследования показали, что результаты педагогических опытов с применением межпредметной интеграции усиливает воспитательную задачу обучения.

Актуальной является проблема методики формирования и развития навыков самостоятельной работы в учебных заведениях средне — специального, профессионального образования, требующая решения со стороны учителей, и в том числе, учителей математики. В современных условиях, решение этой проблемы необходимо и с точки зрения повышения эффективности в прививании математических знаний, активизирования самостоятельной деятельности учеников. Для этого требуется точно определить систему математических навыков и квалификаций, которая приведет к выполнению самостоятельных работ разного характера.

Как и в школах среднего образования, в академических лицеях, на основе практики обучения, так же можно использовать четыре метода обучения: объяснительно-показательное, репродуктивное, проблемное и исследовательское.

Если учесть, что в *первом* методе отсутствует обратная связь между учеником и системой обучения, его использование в системах, использующих компьютер, является бессмысленным.

Репродуктивный метод с применением компьютерных технологий, предусматривает усвоение учеником знаний, передаваемых через компьютер или со стороны учителя, осознание им изучаемого материала. Использование этого метода даёт возможность улучшения качества учебного процесса, но не позволяет резкого изменения от традиционной схемы обучения. В этом смысле, испытанными являются применение проблемного и исследовательского методов.

Проблемный метод обучения используется в организации методов поиска решения, каких-то проблем учебного процесса. Основная цель — оказать максимальное влияние познавательной деятельности учеников. Основное место отводится получению навыков по сбору информации, приведению их в порядок, анализу и передаче.

Исследовательский метод с применением компьютера обеспечивает творческую самостоятельную деятельность учеников в течение научно-технического исследования в рамках какой-то одной темы (3,4). Обычно, использование этого метода, в отличие от других, является более удачным и приятным.

Формы интерактивного творчества ученика и учителя — неисчерпаемы. Самое главное — искусно направить их к достижению поставленной учебной цели.

Литература:

1. Агапова Н.В. Перспективы развития новых технологий обучения. — М.: ТК Велби, 2005. — 247 с
2. Анализ урока в обучающих технологиях // В кн.: Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. — М.: Сентябрь, 2003. — 176 с.
3. Сулейманов Р.Р. Ключевые компетенции при определении понятий задача, модель, проект // Информатика и образование. №3. 2009.
4. Новая модель обучения.. http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625b3bd78b4c43a88521206c27_0.html
5. Угринович Н.Д. Информатика и информационные технологии. Учебник для 10–11 классов / Н.Д. Угринович. — 4-е изд. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. — 511 с.

Некоторые сравнительные аспекты развития дидактики на Западе и на Востоке

Иноятова Мухайё Эгамбердиевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Т.Н.Кары Ниязи (г. Ташкент)

В статье освещаются вопросы истории развития дидактики в Узбекистане на основе сравнительно-исторического анализа образования на Западе и Востоке. Представлены некоторые результаты исследования проблемы узбекскими учёными. Охарактеризованы тенденции образования в Узбекистане в 20-е годы XX столетия. В статье подчеркивается мысль о дальнейшем развитии дидактики в Узбекистане под влиянием сотрудничества в области образования с развитыми государствами и глобализации образования в мире.

Ключевые слова: история образования, развитие дидактической мысли, сравнительный анализ, педагогика Востока, педагогика Запада, мыслители Востока, узбекские просветители.

Педагоги Узбекистана с гордостью отмечают достойный вклад, который внесли восточные мыслители, учёные в формирование и развитие педагогики Запада, так как их наследие положительно повлияло на цивилизацию не только Запада, но и всего мира. Например, учение выходцев из Моварауннахра (ныне территория Узбекистана) Мусо Мухаммада ал-Хорезми, Ахмада ал-Фаргони, Абу Насра Фараби, Абу Али ибн Сины, Абу Райхана Беруни оказало влияние на развитие научных знаний в Европе, в частности, и на содержание образования во всем мире. Так, в основу науки алгебры положен трактат Ал-Хорезми и использован сам термин название его книги «Ал-китоб ал мухтасар фи хисоб АЛ-ЖАБР» ал мукобала». Использованный ученым термин «алгоритм» закрепился в науке. Его «Зиж» имело большое значение для развития астрологической науки как в Европе, так и на Востоке. На основе книги Ал-Хорезми по арифметике испанский учёный из Севильи Иоанн создал свой учебник (XII век). Книгу Ал-Хорезми по алгебре в 1145 году перевел на латинский язык Роберт Честер (Севилья). Ещё один великий учёный Востока Абу Юсуф Якуб ибн Исхак ал-Киндий (801–873) за несколько столетий до Эйнштейна выдвинул идею о физическом явлении — относительности. Он одним из первых написал трактат в области исследования оптики, который впоследствии в латинском переводе использовали на Западе как научное направление. Его исследования (книги) — восемь по теории чисел и три по пропорциям и измерению времени (всего — 11) положены в основу современной арифметики.

Ал-Кинди — основоположник психо-физиологии, и в этом направлении он опередил на несколько столетий признанных в Европе ученых Вебера и Фехнера.

Высокий потенциал как ученого, научные открытия по достоинству оценили западные ученые. По утверждению профессора Хитти, Ал-Кинди «Самый первый из специалистов по оптике». Ж.Т. де Бауэр назвал Ал-Кинди самым выдающимся и авторитетным математиком и физиком средневековья. Ал-Кинди поставлен в один ряд с всемирно известными учеными Рожером Бэконом, Леонардо да Винчи, Кеплером. При изобретении телескопа, микроскопа ученые Запада использовали наследие ученого с Востока [7].

Разумеется, в научных изысканиях великих ученых Востока достойное место занимала система образования.

В самых древних рукописях (Китай, Индия, Египет) можно найти сведения о требованиях, предъявляемых и к воспитателям (учителям) и к воспитанникам. Например, в «Авесто» перед учителями ставится задача: обучать благородным мыслям, добрым делам и «добрым» словам (Ясна, 31-раздел).

Требования к ученикам заключаются в следующем: с утра до глубокой ночи овладевать знаниями, непрерывно размышлять над прочитанным, старательно и серьезно изучать науки, глубоко осваивать наследие ученых прошлых веков (четвертый том, второй раздел) [2, 369].

В системе воспитания Востока особая роль отводилась учителю (устозу). Так, в V–XIII веках во времена тюрк-

ского владычества, если кто-либо при письме допускал ошибку, обвиняли в этом его преподавателя. На Востоке авторитет наставника (устоза) и доверие к нему были настолько высоки, что родители отдавая на воспитание своих детей, всегда внушали им: «Мясо ваш (учителю), кости наши», учитель почитался даже выше родителей.

Общезвестно, что педагогическое наследие древнегреческих ученых и философов, живших в 469–370 годах до н.э. — Сократа, Платона, Аристотеля, Демокрита, выдвинутые ими идеи и теории в области обучения и воспитания считаются важными источниками в данном направлении. Они оказали большое влияние на зарождение и формирование научной дидактики на территории Узбекистана. Развитие философских и этических знаний в Греции послужило основой для формирования системы обучения и воспитания в государстве, где основными науками считались арифметика, геометрия, астрономия, музыка, ораторское искусство, а ведущим принципом признавалось самовоспитание и познание себя. Греческая философия оказала непосредственное влияние на взгляды в области философии обучения ученых Востока Фараби и ибн Сины. Знаменитый греческий философ Сократ (469–399 до н.э.) является основоположником метода «вопрос-ответ», то что в современной педагогике мы называем «проблемными вопросами» или методом проблемного обучения.

В отличие от Европы, на Востоке в средние века наблюдался расцвет науки, и особое внимание уделялось освоению мировых научных знаний. IX–XII вв. получили название «золотого века» — эпохи Возрождения. — восточного ренессанса. В IX–XII вв. ученые выдвигали теорию обучения, направленную на самостоятельное овладение знаниями и развитие мыслительной деятельности. Эта теория получила свое развитие в произведениях великих мыслителей Фараби, ибн Сины, Абу Райхона Бериуни. В VIII — и начале IX века в Хорезме был создан Центр науки, в котором осуществлялись большие открытия в области точных наук. Этот научный центр впоследствии вошёл в историю под названием Академии Мамуна.

В этот период зарождается теория и практика обучения, ведущим принципом которой является изучение научных знаний. Особо следует отметить создание трудов по математике выдающимся ученым Хорезми, в которых он показал, как можно использовать математические методы в различных сферах — финансовой сфере, торговле, юриспруденции, в кадастровых делах (учет и измерение земельных участков), проведении каналов и других жизненно необходимых работах. Книги Хорезми можно считать прообразом современных учебников и пособий, так как они направлены на изучение новых знаний, применение их в практике, формирование необходимых умений и навыков.

Нравственный облик представителей эпохи Возрождения, их деятельность могут служить образцом для подражания, примером в формировании личностных качеств — выдержанности, воли, совестливости, тактичности, добропорядочности.

По сравнению со Средней Азией, на Востоке педагогика как наука стала развиваться позже, в XIV–XVI веках, когда было отмечено установление классно-урочной системы обучения, началась разработка научно-практических основ дидактики.

В XIV–XIX веках, в эпоху ханского правления в Туркестане, к сожалению, приходится констатировать отсутствие появления каких-либо новых идей в области педагогики. По утверждению Хамида Зияева, драматизм ситуации того времени заключался в том, что управление образованием со стороны ханского правительства осуществлялось не по определенным законам (на основе программ, уставов) а в соответствии с личными прихотями представителей власти [5; 117]. В то время, в образовании была реализована классно-урочная система, в школах Туркестана, она не нашла своего применения, то есть в наших школах не существовало понятия изучения конкретных учебных курсов. Не был определен учебный режим (приход в школу и уход), общие правила для учащихся; школьный учитель давал каждому ученику отдельные задания, независимо от учебного плана и программы. Не предпринимались попытки обратиться к опыту более развитых стран мира. В этом направлении, педагогическая мысль не развивалась, образование «варилось в собственном соку», наблюдалось состояние «растерянности» (М.Бехбуди).

В своей статье «Эхтиёжи миллат» («Потребности нации») Махмудходжа Бехбуди писал: «Для того, чтобы закрепиться в мировом сообществе, нужно обладать мировыми науками и знаниями. Народ, не пользующийся современными научными знаниями, будет попоран другими народами. Прежде чем выйти на рынок Европы с каким-либо товаром, надо десять раз овладеть знаниями. Чтобы избежать отрицательных последствий нужно учить и учиться. Детям должны остаться от родителей в наследство религиозная наука и современные знания» [4; 202].

В конце XIX и начале XX века в Узбекистане выступили джадиды (приверженцы нового) с идеями реформирования социальной сферы, в частности — обновления школьной системы. Они усвоили просветительские взгляды из европейской системы обучения, изучали деятельность учителей в созданных царской Россией русско-туземных школах, внедряли культуру стран арабского Востока. Особо следует отметить огромный вклад, который внес Бутрус ал-Бустоний (1819–1883) в развитие национальной школы Египта на основе опыта развитых европейских государств. Вместе со своим единомышленником и другом Насифом ал Йазийжи они открыли национальные школы, где знакомили учеников с научными достижениями стран Европы [6; 16].

В начале XX века на территории Туркестана (современный Узбекистан) распространились идеи просветительства, которые зародились в Европе в XVIII веке и осуществлялись вплоть до XX века. Запад в этом отношении оказал непосредственное влияние на джадидов. Просветители Туркестана познакомились с

идеями русских педагогов К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, по их примеру преподавали в русско-туземных школах, создавали учебники и обучали грамоте русских и узбекских детей на основе звукового метода. Джадиды глубоко изучали педагогический опыт С.М.Граменицкого (1859–1919), В.П.Наливкина (1857–1912), а также европейскую систему образования в практическом и теоретическом аспекте, познакомились с научно-теоретической деятельностью татарского педагога Исмаила Гаспринского, который открыл в Бахчисарае новометодную начальную школу. В этот период реформирование в области образования можно было наблюдать в странах арабского Востока, Сирии, в Крыму и на Кавказе. Кроме того, на политические и педагогические взгляды джадидов оказали влияние идеи отраженные в статьях и распространенные в арабском мире сирийских просветителей, Журжи Зайдона (ежемесячный журнал «Ал-халол» (Луна), Бутруса ал-Бустоний (журнал «Ал-Жинон») газеты «Ал-жинон» («Сад») и «Ал-жунайна» («Садик») и в целом ряде других изданий [6; 16].

В середине XIX века для народа Туркестана как составной части Российской империи открылся новый мир, связанный с необходимостью глубокого изучения европейской культуры.

В этой связи известный просветитель Абдулла Авлони размышлял: «...в полудикую Среднюю Азию, в Туркестан вместе с Российским правлением была привнесена иная культура. Возникал вопрос: нужно ли выходить из привычных рамок или подождать? По нашему убеждению, нельзя было оставаться в прежнем положении. Оставался один выход — принять новую культуру и войти в неё».

Узбекские просветители разъясняли народу преимуществ новых подходов в системе обучения, в то же время говорили о том, что нельзя вслепую перенимать что-то новое, нужно опираться на национальные ценности, исторически сложившиеся традиции, духовность, которые лежат в основе народной педагогики. Отец узбекских джадидов Махмудходжа Бехбуди, чья жизнь и творчество пришлись на XX век, в своей статье «Эски мусулмон мадрасаларинда нималар уқитилар эди» («Чему обучали в старых мусульманских медресе») излагал мысли о том, что около 4–5 веков назад в мусульманском мире были созданы университеты, учебные заведения другого типа, обсерватории, в которых осуществлялось изучение наук. Даже предки современных французов получали образование в мусульманских университетах. С какого-то времени интерес к мусульманским университетам и учебным заведениям стал ослабевать. Изо дня в день их престиж

стал падать, и в сегодняшнем мире они не считаются авторитетными [4; 24].

Одна из важнейших задач педагогической науки состоит в изучении огромного наследия и философской мысли ученых Востока (Фараби, Ибн Сины, Имома Газзали) и не менее известных Абуали Ахмада бин Рази, Абу Лайс Самарканди, Нажмиддина Кубро, педагогические взгляды которых недостаточно изучены. Необходимо также раскрыть влияние, которое оказали традиции наставничества и обучения «устоз-шогирид» (учитель-ученик), сформированные ещё в древности и в начале эпохи Ренессанса, деятельность педагогов — просветителей начала XX века (Бехбуди, Ходжи Муина, Аваза Утара, А.Авлони и др.), на развитие мировой педагогической мысли. По нашему мнению, в Европе необходимо более глубоко изучать образовательные ценности народов Востока и практически использовать восточную мудрость и дидактические мысли, так как многие национальные формы, приемы и методы, применяемые на Востоке в далеком прошлом, вполне применимы и в современной модернизации образования.

В результате сравнения развития педагогической мысли на Востоке и Западе, начиная с древности и до начала XX века, мы пришли к следующим выводам:

1. Педагогические идеи времен Возрождения, реализованные в практике на Востоке и, в частности в Средней Азии, оказали положительное влияние на развитие педагогической мысли в Европе.

2. Глубокое изучение народной педагогики, наследия великих ученых Востока Фараби, Ибн Сины, Нажмиддина Кубро, Абуали Ахмада бин Якуб Розы, Беруни, Улугбека, жизнеутверждающих идей просветителей XX века должно войти в число актуальных проблем для всестороннего исследования современной истории педагогики.

3. Недостаточная изученность и внимание к педагогическому опыту передовых стран в XVII — XIX в.в. на территории Средней Азии и в частности Туркестане (Узбекистане) обусловили появление в XX веке просветителей с идеями о реформировании педагогической системы обучения.

4. Важную роль в развитии педагогики играет изучение и развитие передовых идей в республиках бывшего Союза (в XX веке) и современных национальных государствах (на территории бывшего Союза).

5. В дальнейшем развитии дидактики в Узбекистане, безусловно, большое значение имеет сотрудничество в области образования с развитыми зарубежными государствами и интеграция в мировую образовательную систему.

Литература:

1. Г. Абдурахмонов, А.Рустамов. Қадимги туркий тил. Матн қисми. — Т.: Ўқитувчи, 1982.
2. Авесто. Тарихий-адабий ёдгорлик. Асқар Маҳкам таржимаси. — Т.: Шарқ, 2001. — 384 б. — 369-б.
3. А. Авлони. ТА, 2 жилдлик. Ж.2. — Т.: Маънавият, 1998. — Б. 218–219.
4. Бехбудий М. Танланган асарлар. — Т.: Маънавият, 1997. — 232 б. — 24-б.
5. Ҳамид Зиёев. Буюк Амир Темур салтанати ва унинг тақдири. — Т.: Маънавият, 2008. — 135 б. — 117-б.

6. У. Саидов. Европа маърифатчилиги ва миллий уйғониш. — Т.: «Академия» нашриёти, 2004. — 103 б. — 16-б.
7. www.buxoriy.uz/index.php... М.Ахмад. Ислом ҳазоралари. — Т.: «Мовароуннахр» нашриёти, 2004.

Педагогическая практика в образовательном процессе высших учебных заведений России и за рубежом (на примере университетов Великобритании, США, Германии)

Исаева Таисия Алексеевна, магистрант
Ижевский государственный технический университет

В рамках внедрения и распространения в образовательном процессе высших учебных заведений условий Болонского соглашения, принятия ФГОС ВПО по различным направлениям подготовки студентов, создания модели выпускника ВПО, специалиста, владеющего определенным перечнем компетенций, особенно остро встает вопрос о месте и значении практической подготовки студентов при получении ими высшего образования и формировании компетентностной модели выпускника.

Прохождение студентами практической составляющей образовательного процесса — практики — является неотъемлемой и обязательной.

Перед студентом обозначаются цели и задачи практики, которые осуществляются путем закрепления и углубления тех знаний, которые были получены в процессе теоретического обучения. Кроме того, в процессе прохождения практики студентом приобретаются необходимые умения, позволяющие осуществлять практическую деятельность, которая, в основном, выражается в самостоятельном проведении уроков, внеклассных мероприятий, предусмотренных календарным планом по воспитательной работе в образовательном учреждении, посещении родительских собраний и организации сотрудничества между обучающимися.

В ходе практики подразумевается, что студенты знакомятся с образовательным учреждением, его структурой и историей, с теми рабочими планами и программами, которые осуществляются в данном образовательном учреждении. Студенты изучают и наблюдают за опытом работы, взаимодействием педагога с обучающимися того учебного заведения, в котором практиканты проходят практику, рассматривают педагогические ситуации различного характера, которые возникают в учебном заведении в ходе практики.

Более того практиканты занимают активную позицию в участии и подготовке мероприятий вне учебного процесса, но которые предусмотрены в образовательном учреждении с точки зрения воспитательного процесса: посещение родительских собраний, беседа с родителями, разработка конкурсов, викторин, проведение классных часов для обучающихся учебного заведения.

Взаимодействие педагога, закрепленного от учебного заведения, с практикантом позволяет более подробно изучить преследуемые цели и задачи педагогической деятельности, подготовиться к самостоятельному проведению занятий, установить «субъектно-субъектное» взаимодействие, которое является наиболее эффективным, способным достичь преследуемых целей в образовательном процессе, в том числе и в ходе практической деятельности.

Таким образом, практическая деятельность студента является важнейшей и неотъемлемой частью учебного процесса высших учебных заведений, где студент-практикант использует полученные знания, осваивая новые горизонты в педагогической деятельности. Организация в образовательном процессе в университетах и колледжах Западной Европы, США не является исключением.

Во время прохождения практики студенты имеют возможность ознакомиться с будущей профессиональной деятельностью, применить теоретические знания в рамках самостоятельной педагогической работы, найти место для будущего трудоустройства.

Рассмотрим основные положения по организации педагогической практики в университетах за рубежом.

Согласно Болонскому соглашению в университетах Великобритании учебный процесс для студентов, получающих степень бакалавра в области образования, длится 4 года. В целом, педагогическая практика в учебном процессе студентов занимает 1 год. Основная часть практики проводится на заключительном этапе обучения. В течение нескольких лет обучения практика включает в себя определенные аспекты:

1. Ознакомительная (вводная) практика. При прохождении данной практики студенты знакомятся со спецификой педагогической деятельности, утверждаются в правильности выбора профессии. Ознакомительная практика проводится в начале обучения — на первом году обучения.

2. Посещение уроков, которые преподают опытные педагоги.

3. Самостоятельное проведение уроков.

Педагогическую практику студенты проходят либо в базовых школах, которые курируются высшим учебным

заведением, либо в местных школах. При прохождении студентом практики в базовой школе составлением расписания занятий, руководством и наблюдением за педагогической деятельностью студента-практиканта занимаются преподаватели вуза, которые, кроме того, следят за результатами студентов в ходе практики.

По окончании практики студенты проводят открытые уроки, на которые приглашаются преподаватели вузов и представители его научно-методического подразделения.

После окончания университета каждому выпускнику педагогического вуза Великобритании назначается стажировка по месту устройства на работу в срок на 1 год, в течение которого за «стажируемым» преподавателем наблюдают инспектора министерства образования и науки и «дают заключение о целесообразности привлечения стажера к педагогической деятельности» [2, с. 117].

В США подготовка учителей в высших учебных заведениях представляет собой четырехлетнее образование с присуждением степени бакалавра. «Традиционно программа подготовки учителей включает дисциплины будущей специализации: математику, естественные науки, музыку, искусство, литературу, а также профессиональные дисциплины такие, как философия образования, психология обучения, методы преподавания» [3, с. 130]. На сегодняшний день в образовательном процессе активно применяется преподавание студентам курсов по использованию компьютеров и других технических устройств.

В США существуют школы так называемого «профессионального развития», где студентам необходимо пройти педагогическую практику под руководством и наблюдением опытных преподавателей. Практика в учебном процессе, в целом, занимает 1 год. Прохождение данной педагогической практики является одним из обязательных условий при получении постоянной лицензии на право учительской деятельности. От учителей, которые собираются получить постоянную лицензию, требуется наличие степени бакалавра, завершение программы учительской программы, одобренной Национальным советом по аккредитации педагогического образования (National Council for Accreditation of Teacher Education – NCFTE).

Кроме того, в ряде штатов США предлагаются альтернативные педагогические учебные программы для лиц, не имеющих специальной педагогической подготовки, но желающих работать в школе. Альтернативные программы предусматривают 1–2-годичную работу в школе под руководством опытных педагогов и курс обучения педагогическому мастерству.

Педагогическая практика в университетах Германии представляет собой прохождение двухлетней педагогической практики, по завершению которой студент допускается ко второму, заключительному государственному экзамену.

Университетская подготовка будущего учителя состоит из трех компонентов [1]:

1. Изучение 2–3 учебных предметов, которые он будет преподавать в школе. Выбор изучаемых предметов зависит от будущей учительской должности студента и от учебного плана соответствующей школы. Обязательными предметами для всех студентов являются немецкий язык, математика и еще один предмет по выбору.

2. Изучение педагогических наук. Государственные предписания определяют следующие области и разделы педагогических и близких к ним других гуманитарных наук, которые должны стать предметом преподавания и обучения в университете. К таким наукам в высших учебных заведениях Германии относятся: воспитание и образование (педагогика, философия); развитие и обучение (психология); общественные предпосылки воспитания (социология, педагогика); учреждения и формы организации системы образования (педагогика, социология, право); преподавание и общая дидактика.

3. Школьная практика. Школьная практика ориентирует студентов на работу в школах, а также помогает им получить практический опыт и оценить «личную пригодность» к профессии учителя. Практика, то есть посещение занятий в школах, находится в тесной связи с учебными занятиями по педагогике или методике.

Двухлетняя педагогическая практика, называемая в университетах Германии референдариат, представляет собой профессиональную практическую подготовку в школе. Особое внимание при профессиональной педагогической подготовке уделяется посещению уроков и их самостоятельному проведению. В конце практики сдается второй государственный экзамен; он состоит из домашней письменной работы, двух пробных уроков, устного экзамена. Успешно пройденный второй государственный экзамен знаменует окончание подготовки учителя.

Из вышеизложенного следует отметить, что педагогическая практика является обязательной частью образовательного процесса в высших образовательных учреждениях как России, так и за рубежом. Характерной особенностью организации прохождения практики студентами является сдача государственного экзамена по ее окончании, который необходим при продолжении дальнейшей педагогической деятельности. В ходе практики студент изучает образовательный процесс «изнутри», используя полученную информацию в ходе теоретического обучения в стенах колледжа либо университета.

Практика включает в себя наблюдение в ходе учебного процесса, где студент проходит практику, проведение самостоятельных занятий, построение коммуникации с обучающимися, наблюдение за взаимодействием педагогов и обучающихся на занятиях и в рамках образовательного процесса. В целом занимает академический год (иногда два года) всего образовательного процесса при получении студентом степени бакалавра.

Литература:

1. Лунгрен П. Структура подготовки учителей Германии. [Электронный ресурс]: [сайт] — Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/materialy_mejdunarodnogo_seminara/14_1/
2. Тарасюк Л.Н. Практическая подготовка бакалавров в университетах Великобритании. // О качестве практической подготовки студентов высшей школы. Сборник статей / Под науч. ред. д-ра технич. наук, профессора Н.А. Селезневой. — М.:Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. — 171 с.
3. Цейкович К.Н. Подходы к учебной и производственной практике в США. // О качестве практической подготовки студентов высшей школы. Сборник статей / Под науч. ред. д-ра технич. наук, профессора Н.А. Селезневой. — М.:Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. — 171 с.

Профессиональная компетентность как объект оценки

Исмаилова Барно Хасанохуновна, стажер исследователь;

Ашурова Санобар Юлдашевна, кандидат педагогических наук, доцент

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального профессионального образования (Узбекистан)

Профессиональная компетентность определяется как некое подтвержденное право принадлежности к определенной профессиональной группе работников, признаваемое со стороны социальной системы в целом и представителями не только конкретной профессиональной группы, но и других социальных и профессиональных групп.

Такое понимание основано на трактовке понятия «компетентность», данной в энциклопедическом словаре. Кроме того, профессиональная компетентность определяет объем компетенций, круг полномочий в сфере профессиональной деятельности. В более узком понимании под профессиональной компетентностью понимается круг вопросов, в которых субъект обладает познаниями, опытом и совокупность которых отражает социально-профессиональный статус и профессиональную квалификацию, а также некие личностные, индивидуальные особенности (способности) или качества, обеспечивающие возможность реализации определенной профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональная компетентность может быть рассмотрена как совокупность профессиональных компетенций. Каждая компетенция включает в себя теоретическое представление об объекте воздействия (взаимодействия) и способ работы с этим объектом (рис. 1).

Личностные же профессионально значимые способности выступают как специфические способности (наряду с общими способностями). Специфические способности представляют собой некие матричные структуры, которые наполняются в процессе профессиональной деятельности непрерывного профессионального образования все более адекватными теоретическими представлениями об объектах воздействия (взаимодействия) и способами работы с ними. Именно это и обеспечивает рост профессиональной компетентности.

И далее, деля объем понятия «профессиональная компетентность», в ней можно выделить следующие составляющие:

- профессиональная квалификация;
- социально-профессиональный статус;
- профессионально значимые личностные особенности.

Такое понимание позволяет нам развернуть представление о профессиональной компетенции (рис. 2).

Профессиональная компетентность также определяет объем компетенций, круг полномочий медицинского работника в социальной сфере, особенно в той ее части, которая непосредственно примыкает к сфере собственно профессиональной. Исходя из этого, в профессиональной компетентности следует фиксировать ее социальный аспект, который отражает особенности профессии медицинского работника как представителя группы профессий социальной сферы.

Основные соотношения между компонентами системного понятия профессиональная компетентность можно описать следующим образом (рис. 3)

Однако для оценивания профессиональной компетентности необходимо, прежде всего, описать всю совокупность понятий, описывающих пространство этого термина, а также их взаимосвязи и взаимозависимости.

Именно все это позволит объективно оценить профессиональную компетентность медицинского работника в рамках непрерывного профессионального образования.

Остановимся на характеристике социально-профессионального статуса. Его оценивание необходимо рассматривать как некую идентификацию специалиста относительно социальной системы, определяющую его место и роль в ней. Внешний аспект деятельности медицинского работника отражает сугубую специфичность профессии, которая обеспечивается исключительно профессиональной квалификацией работника и его про-

Теоретические представления об объекте профессиональной деятельности	Способы работы с объектом профессиональной деятельности
-----------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------

Рис. 1. Структура профессиональной компетенции

Теоретические представления об объекте профессиональной деятельности	Способы работы с объектом профессиональной деятельности
1. Теоретические представления о профессиональной квалификации. 2. Теоретические представления о социально-профессиональном статусе. 3. Теоретические представления о профессионально значимых особенностях	1. Способы реализации профессиональной квалификации. 2. Способы реализации социально-профессионального статуса. 3. Способы реализации профессионально значимых особенностей

Рис. 2. Структура профессиональной компетенции

Профессиональная компетентность	
Профессиональная квалификация	Социально-профессиональный статус
Профессиональная практическая готовность и теоретическая подготовленность	Социальный статус медицинского работника в социальной системе (аспект, обращенный вовне)
Продуктивность профессиональной деятельности	Социальный статус медицинского работника в образовательной системе (аспект, обращенный внутрь)
Профессионально значимые личностные особенности (качества)	

Рис. 3. Соотношения между компонентами понятия «профессиональная компетентность»

фессионально значимыми личностными особенностями.

Профессиональная составляющая социально-профессионального статуса является отражением представления о профессиональной квалификации в социальной сфере. Другими словами, этот аспект отражает факт, насколько важными для социальной сферы являются продукты, созданные медицинским работником в профессиональной деятельности. Понятием социальный аспект профессионального статуса фиксируется мера соответствия оценки профессиональной квалификации медицинского работника с оценкой социальной значимости продуктов, созданных в его деятельности.

Например, существует ряд ситуаций, когда имеется бесспорно высокий уровень профессиональной квалификации, а социальная оценка деятельности работника (этическая, моральная, нравственная и др.) со стороны представителей социальной сферы в целом неоднозначна или даже негативна.

Далее, также необходимо выделять понятие собственно социальный статус медицинского работника в профессиональной среде. Этот компонент показывает, какое место занимает медицинский работник как субъект определенных систем социальных отношений в конкретной профессиональной среде и фиксирует меру соответствия оценок продуктов профессиональной деятельности со стороны различных социально-профессиональных статусных позиций (коллеги, руководители, подчиненные).

Итак, социально-профессиональный статус характеризует результаты оценивания: соответствия требованиям к профессиональной деятельности внутри профессиональной сферы и соответствия требованиям со стороны социальной системы.

Теперь остановимся на характеристике профессиональной квалификации. Квалификация обеспечивается исходным либо откорректированным уровнем освоенности содержания профессиональной деятельности, т.е. теоретических представлений о ней и способов ее реализации. Профессиональную квалификацию необходимо рассматривать как теоретическую и практическую подготовленность к деятельности и продуктивность этой деятельности. В результате профессиональной деятельности создаются социально и профессионально значимые продукты.

В энциклопедическом словаре термин «квалификация» описывается как: «...1) определение качества чего-либо, кого-либо; оценивание; 2) степень пригодности, уровень подготовленности человека для той или иной профессии или работы». Тем самым подтверждается необходимость включения в описание термина «квалификация» вышеназванных понятий — «уровень подготовленности» и «определение (оценивание) качества чего-либо, кого-либо». Это позволяет понимать под квалификацией: готовность работника создавать продукты профессиональной деятельности, а также оценивание качества этих продуктов (материальных и нематериальных,

Продукты	
созданные в социальной сфере	созданные в профессиональной сфере
имеющие значение и востребованные в <i>социальной</i> сфере	имеющие значение и востребованные в <i>профессиональной</i> сфере
имеющие значение и востребованные в <i>профессиональной</i> сфере	имеющие значение и востребованные в <i>социальной</i> сфере

Рис. 4. Типология продуктов профессиональной деятельности

объектных и субъектных сущностей и т.д.) в сравнении с требуемыми, желаемыми или эталонными. При этом, говоря об эталонных продуктах, мы имеем в виду продукты, признанные наиболее значимыми и эффективными для социальной системы.

Таким образом, в профессиональной квалификации можно выделить следующие составляющие:

- подготовленность (теоретическая, практическая и т.д.);
- продуктивность, описываемая через профессионально и социально значимые продукты, созданные субъектом в процессе деятельности.

В качестве продуктов деятельности, в зависимости от системообразующих признаков, могут выступать стандартизованные объекты, субъектные сущности. Представляется важным тот факт, что анализу подвергается не изолированно взятая деятельность, а продукты, произведенные субъектом в деятельности, ибо неправомерно оценивать деятельность в отрыве от ее субъекта, так же как неправомерно производить оценку субъекта вне осуществляемой им деятельности и созданных продуктов деятельности.

К сказанному можно добавить, что традиционный подход предлагает сначала дать описание и определение профессиональной деятельности. Это определение и описание совокупности признаков как бы абсолютизируется, хотя наши реальные представления о деятельности всегда будут относительны. Поэтому важно также подчеркнуть, что анализу подвергаются наши представления о деятельности и сравнение их происходит относительно имеющегося в профессиональном общественном сознании обобщенного представления о ней. И, второе, поскольку мы не имеем возможности, чаще всего, оценить непосредственно деятельность (например, присутствуя при профессиональных действиях), то оцениванию подлежат прежде всего ее продукты, которые выступают как своеобразные образы этой деятельности. Из этого следует, что для оценки продуктов профессиональной деятельности необходимо провести их предварительный анализ с целью отнесения их к определенному типу, виду, классу, группе и т.п.

При оценивании продуктов профессиональной деятельности необходимо также иметь в виду, что они могут и должны отражать и профессионально-личностные качества субъекта профессиональной деятельности. В этой связи представляется целесообразным охарактеризовать

личностные профессионально значимые особенности как составляющую профессиональной деятельности.

Специфической чертой профессиональной деятельности медицинского работника является высокая включенность личности в профессиональную деятельность, т.е. личностные особенности работника выступают как инструмент его профессиональной деятельности. Поэтому правомерно рассматривать в качестве продукта профессиональной деятельности как внешние, реализованные личностью, но отчужденные проявления профессиональной деятельности, так и степень выраженности определенных индивидуальных характеристик личности работника в процессе профессионального воздействия и взаимодействия.

Таким образом, личностные профессионально значимые качества проявляют себя в продуктах профессиональной деятельности и позволяют характеризовать их как некий индивидуальный стиль деятельности.

Оценивание созданных продуктов может быть произведено с опорой на следующие принципы:

- чем большее значение созданный продукт имеет для социальной системы, тем выше социальный статус его создателя;
- чем большее значение созданный продукт имеет для профессиональной сферы, тем выше профессиональный статус его создателя.

Приведенные выше принципы могут быть положены в основу классификации (типологии) продуктов профессиональной деятельности (рис. 4).

Таким образом, можно дать описание типовых продуктов и их основных признаков. В зависимости от локализации преимущественной значимости и востребованности продукта профессиональной деятельности можно сделать акцент на социальных или профессиональных компонентах компетентности.

В заключение, следует отметить, что степень выраженности личностных профессионально значимых качеств не обязательно обуславливается объемом полученных профессиональных знаний о содержании и способах профессиональной деятельности. Мы хотим подчеркнуть тем самым, что профессиональное образование является важным базовым компонентом профессиональной подготовленности, но ее наличие не обязательно предполагает высокую степень выраженности личностных профессионально значимых качеств. В тоже время, отношение к деятельности как к системе общественно значимых, про-

фессионально-ценностных ориентаций, определяющим образом влияет не только на уровень самой деятельности, но и на отношение к профессиональному образованию как к непрерывному процессу.

Литература:

1. Богословский В., Караваева Е., Шехонин А. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО: компетентностный подход. // Высшее образование в России — 2007 — №10 — с. 8–12.
2. Личность в профессии. Сборник научных трудов. /Под ред. Пугачёвой Л.Г. — Саратов: «Стило», 200. — 96 с.
3. Самоукина Н. Психология профессиональной деятельности. — СПб.: Питер, 2003. — 224 с.
4. Татур. Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста /Ю.Г.Татур // Высшее образование сегодня. — 2004. — №3. — С. 20–26.
5. Энциклопедический словарь. — М.: Издательство «Большая российская энциклопедия», 2002. — 1456 с.

Использование ознакомительной практики преподавателей для повышения квалификации преподавателей и улучшения качества выпускных работ студентов

Казакова Елена Георгиевна, старший преподаватель

Волжский политехнический институт (филиал) Волгоградского государственного технического университета

Повышение квалификации преподавательского состава — актуальная проблема. Причем проблема не только образовательного учреждения, но в первую очередь самого преподавателя. Для преподавателей — руководителей выпускными работами студентов, уровень квалификации и компетенции является весомой составляющей правильной организации и руководства выполнением выпускной работы. Руководителю необходимо ориентироваться в процессе, на примере которого выполняется выпускная исследовательская работа. Оторванность производства от высшей школы проявляется в отсутствии информации о реальных производственных процессах предприятий города. Невозможно обучить специалиста на виртуальных процессах. Необходимо возобновить сотрудничество предприятий и ВУЗов города.

Повышать квалификацию можно различными способами. Как один из способов — ознакомительная практика на предприятиях города для преподавательского состава.

Существует система договоров с предприятиями города о предоставлении возможности прохождения производственной практики для студентов института. Хотя количество мест, выделяемых от предприятия для прохождения практики, очень мало. Если дополнить этот договор пунктом о предоставлении возможности прохождения ознакомительной практики для преподавательского состава, то это позволит использовать данную практику как Курсы повышения квалификации преподавателей. Это также позволит ознакомиться со структурой производственного предприятия. Такая информация необходима преподавателю, руководителю выпускной работы, для составления темы и технического задания на выпускную работу. Зачастую, постановка темы и технического задания является

сочинением, далеким от реального процесса предприятия, так как руководитель выпускной работы не знает структуры и особенностей конкретного производства. А это, в свою очередь, отражается на качестве выпускных работ.

Необходимо обеспечить взаимодействие производственных предприятий города и преподавательского состава институтов для ознакомления с производственными процессами, хотя бы в качестве ознакомительной практики. В первую очередь такую практику необходимо организовывать для преподавателей, проводящих (ответственных за) производственную практику.

Результаты ознакомительной практики можно оформлять в виде списка производственных процессов с актуальными вопросами, согласованного с учебными центрами предприятия, поддерживающими производственную практику студентов на данном предприятии.

Формирование списка с темами, соответствующими производственным процессам или фазам сложных процессов, и формулировка основных вопросов по темам, согласованных с учебными центрами предприятий позволит расширить круг исследуемых процессов и разнообразить тематический спектр выпускных работ ВУЗов.

Это позволит качественно формулировать темы выпускных работ по конкретному предприятию. Преподаватель, прошедший ознакомительную практику на производственном предприятии, будет лучше ориентироваться при постановке цели и задач выпускной исследовательской работы. А это, соответственно, существенно повлияет на структуру, содержание и качество выпускных работ.

Таким образом, проведение ознакомительной практики для преподавателей как Курсов повышения квали-

фикации преподавательского состава позволит повысить качество выпускных исследовательских работ и даст возможность периодически повышать квалификацию преподавательского состава.

Организация ознакомительной практики для преподавательского состава на производственных предприятиях города будет способствовать интеграции производства и учебного процесса.

Активизация самостоятельной деятельности как условие становления естественнонаучного «Образа Мира» студентов университета

Кобзева Наталья Ивановна, старший преподаватель
Оренбургский государственный университет

В связи с реформой образования и переходом на двухуровневое обучение, большое значение отводится формированию умений и активизации самостоятельности студентов в познавательной деятельности.

Актуальность проблемы овладения студентами методами самостоятельной работы обусловлена тем, что в период обучения в вузе закладываются основы профессионализма. В этой связи особенно важно, чтобы студенты, овладевая знаниями и способами их освоения, осознавали, что самостоятельная работа способствует активизации познавательной деятельности и становится подлинным достоянием личности.

Как свидетельствует многовековой педагогический опыт, знания не передаются человеку в готовом виде. Человек приобретает их в результате своей сознательной самостоятельной деятельности.

Усиление роли самостоятельной работы студентов — один из самых важных аспектов модернизации педагогического образования в России. Значительное увеличение доли самостоятельной активности при сокращении аудиторных занятий приводит к тому, что повышение качества образовательного процесса зависит от оптимизации методов обучения и внедрения в него новых технологий. Одним из путей такой оптимизации может стать формирование учебных умений студентов в их внеаудиторной самостоятельной деятельности. Такой подход помогает становлению естественнонаучного «Образа Мира».

Процесс формирования у студентов способностей к самостоятельной деятельности должен начинаться с формирования определенной направленности его личности, при которой ценность самостоятельной работы оказывается не на периферии, а в центре системы ценностных ориентаций студента.

Я.А. Пономарев в своем исследовании схематично представил процесс самостоятельной работы как творческий акт в виде четырех фаз:

I. Первая фаза (сознательная работа) — подготовка — особое деятельное состояние как предпосылка интуитивного проблеска новой идеи.

II. Вторая фаза (бессознательная работа) — созревание — бессознательная работа над проблемой.

III. Третья фаза (переход бессознательного в сознательное) — вдохновение — в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея решения, первоначально в гипотетическом виде, в виде принципа, замысла.

IV. Четвертая фаза (сознательная работа) — развитие идеи, ее окончательное оформление и проверка [4, с.3].

Данная схема не объясняет возникновения замысла и оригинальность формы его воплощения, но позволяет выявить последовательность действий в процессе самостоятельной деятельности.

К понятию самостоятельной работы необходимо подойти через осознание деятельностной среды, окружающей человека, а, следовательно, и через способность воздействия на нее для достижения своих поставленных целей, но при организации действий понятных для других участников совместной деятельности. Это становится возможным в результате осознания:

- желания познавать окружающую действительность в ее многообразии;
- собственных ценностных ориентаций, субъективных потребностей и мотивов, специфики индивидуальной работы;
- личных перцептивных и индивидуальных творческих умений;
- способности слушать и слышать других участников учебного процесса;
- готовности мышления адекватно реагировать и воспринимать новое во внешней изменяющейся среде;
- собственных возможностей и потребностей в понимании установок, приемов, норм и культурных ценностей других социальных групп;
- индивидуальных психических свойств и своих эмоциональных качеств в результате воздействия и соприкосновения с негативными факторами внешней среды;
- степени развития собственной культуры личности.

Самостоятельная работа относится к числу основных форм обучения естествознанию. Она формируется в процессе учебной и профессиональной деятельности. Интерес, желание студента к самостоятельному поиску нужной информации, к усвоению на ее основе професси-

ональных знаний, к творческому использованию их в различных ситуациях — это качество личности воспитывается на протяжении всей жизни человека и в особенности, интенсивно в период обучения [7].

Становление естественнонаучного «Образа Мира» предполагает планирование и организацию разноплановой и систематической самостоятельной деятельности студентов.

Активизировать самостоятельную учебно-познавательную деятельность студентов возможно благодаря подбору материала отражающего преемственность естественнонаучного знания с будущей профессией.

Исходя из психолого-педагогической специфики естествознания и задач, решаемых в ходе ее изучения, вытекают следующие формы самостоятельной работы студентов:

- изучение основной и дополнительной естественнонаучной литературы;
- выполнение домашних работ: рефераты, презентации, кроссворды;
- выполнение контрольных и самостоятельных работ: диктанты по определению, сочинения, тестовые задания;
- подготовка к выступлениям: доклады, дебаты, дискуссии, пресс-конференции.

Успех самостоятельной работы зависит от систематичности выполнения заданий, вдумчивого прочтения учебных изданий, умений выделять главное, правильно конспектировать лекции и дополнительную литературу, рекомендуемую для самостоятельного изучения.

В педагогике существуют различные подходы к пониманию умений студентов самостоятельно ориентироваться в сложившейся ситуации на основе деятельностного подхода.

В.Н. Максимова, Г.И. Щукина трактовали умения как сложную систему осознанных действий, которые обеспечивают продуктивное применение знаний в новых условиях в соответствии с целью. В структуру умения входят простые действия — операции, овладев которыми, студент начинает сознательно использовать их как прием и переносить в новые, изменившиеся условия учебно-познавательной деятельности. Наиболее распространенной оценкой уровней овладения умениями самостоятельно работать являются: репродуктивный, поисковый, творческий.

По своей природе умения разнообразны и многозначны: умения — простые и умения — специальные (Г.И. Щукина [6]), умение — мастерство (В.Н. Максимова [3]), умения, связанные с организационными действиями (Л.И. Уманский [5]) и интеллектуальными умения (А.А. Деркач [1]). Характерной специфической чертой развивающего обучения является накопление не только фонда знаний, норм и установок, но и умственных операций, приемов и правил, хорошо и прочно отраженных в сознании. Умение целенаправленно и неразрывно связано с мотивацией, побуждением к получению результата. Мотив побуждает субъекта ставить и достигать цели, являясь вопло-

щением теоретических желаний в практические действия.

Рассматривая классификацию А.Н. Ксенофонтовой [2], следует подчеркнуть, что умения — это подготовленность субъекта к действиям на основе знаний и опыта, это единство содержательного и операционного качества деятельности.

Процесс становления естественнонаучного «Образа Мира» преломляется через определенную структуру умений и навыков самостоятельной работы студентов вуза. Можно выделить три уровня развития самостоятельной деятельности активности.

Высший уровень:

- интерес и желание самостоятельно работать (позитивное отношение);
- умение слушать и слышать;
- умение действовать по образцу и без образца, индивидуально и в коллективе;
- использование современных информационных технологий;
- самостоятельно устно и письменно излагать изученный материал в ходе контрольной работы, диктанта по определениям;
- умение определять основные цели и задачи предложенной ситуации и соотносить ее с реальной жизнью, вырабатывать стратегию и тактику поведения, прогнозировать свои действия, привлекать знания и умения, полученные ранее и необходимые в данный момент;
- ориентация в пространственно-временных условиях самостоятельной деятельности;
- самостоятельное восприятие, извлечение и анализ полученной естественнонаучной информации, умение использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности;
- хорошая устойчивость, переключаемость и распределение внимания;
- умение вести себя в нестандартных ситуациях, способность к корректировке своего поведения при изменении условий работы и к принятию своевременных решений;
- умение применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования.

Средний уровень:

- отсутствие интереса к самостоятельной познавательной деятельности;
- не всегда четкая ориентация в процессе самостоятельной деятельности, то есть смутное представление о целях и задачах работы, а также о способах их достижения;
- умение самостоятельно действовать по образцу и потребность в помощи извне при индивидуальной работе;
- сложности при самостоятельном поиске и работе с научной литературой;
- хорошая устойчивость и распределение внимания, но слабая переключаемость;

- умение слушать, но не слышать;
- отсутствие четкой позиции индивидуальной работы;
- несистематическое применение полученных в ходе изучения естествознания знаний и умений в других областях деятельности.

Низкий уровень:

- негативное отношение к самостоятельной деятельности;
- отсутствие умений индивидуальной работы;
- неспособность к прогнозированию, коррекции и анализу ситуации в процессе самостоятельной работы;
- отсутствие способности к математической обработке информации;
- прекращение действий в случае возникновения затруднений или нестандартных ситуаций;
- рассеянность и неустойчивость внимания;
- отсутствие желания учиться;
- боязнь и неуверенность в собственных самостоятельных действиях.

В последнее время преподаватель чаще сталкивается с решением задачи повышения степени учебно-познавательной активности студентов на занятиях. Многие студенты проявляют нежелание работать самостоятельно, да и просто учиться. Одной из причин, безусловно, является однообразие лекционных и практических занятий, такое проявление стабильности разрушает и убивает интерес, особенно студенческий. Необходим творческий подход к построению занятий: неповторимость, интенсивность приёмов, методов и форм могут обеспечить эффективность учебного процесса.

Существует множество способов развития учебно-познавательной инициативности студентов. Одним, из которых может являться коллективная самостоятельная работа (дебаты) студентов по актуализации естественнонаучных знаний и развитию критического мышления на основе формирования коммуникативной компетен-

тности. Другим способом может служить использование компьютера, сфера применения которого в учебно-воспитательном процессе очень велика, что дает возможность разнообразить систему обучения, повысить уровень индивидуальной активности и интереса студентов.

Использование современных компьютерных и телекоммуникационных технологий обуславливает достижение фундаментальных целей образования: компетентность, мировоззрение, творчество студентов вуза. Поскольку новые информационные технологии служат цели формирования целостного мировоззрения, постольку они оказывают влияние на образование человека как творческой личности. Истинное творчество предполагает компетентность человека. Компьютерные и коммуникативные технологии, обеспечивая компетентные действия личности, как в его профессиональной области, так и в культуре в целом, укрепляют духовные силы человека, способствуя его духовному развитию [8].

На основе компьютерных технологий развиваются новые методы обучения, которые ориентированы на развитие творческих способностей студентов.

Особое значение в процессе становления естественнонаучного «Образа Мира» имеет внедрение в образовательный процесс учебных студенческих презентаций и кроссвордов, которые позволяют широко использовать на практике психолого-педагогические разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания.

Таким образом, эффективность становления естественнонаучного «Образа Мира» преломляется через развитие самостоятельной деятельностной активности студентов вуза на основе актуализации естественнонаучных знаний и формирования ценностно-мотивационных ориентаций, способствующих переходу потребностей в систему ценностей.

Литература:

1. Деркач, А.А. Акмеология [текст]: учебное пособие для вузов / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Ксенофонтова, А.Н. Педагогические основы речевой деятельности школьников [текст]: монография / А.Н. Ксенофонтова. – СПб.: [б. и.], 1999. – 166с.
3. Максимова, В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования [текст] / В.Н. Максимова // Педагогика. – 2002, №2. – с. 9–14.
4. Пономарев, Я.А. Методологическое введение в психологию [текст] / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1983. – 205 с.
5. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников [текст]: учебное пособие для пед. интов / Л.И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
6. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе [текст]: кн. для учителя / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
7. Юдина, О.И. Педагогика [текст]: методические рекомендации к курсу «Педагогика» для студентов специальности: 031001 Филология / О.И. Юдина. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2009. – 54 с.
8. Янкина, Н.В. Формирование готовности студента университета к интеркультурной коммуникации [текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.08: Теория и методика проф. образования / Н.В. Янкина. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999. – 19 с.

Концептуальные основы моделирования образовательного пространства в преподавании русского языка как иностранного

Кузнецова Наталья Сергеевна, старший преподаватель
Дальневосточный государственный аграрный университет

В статье анализируются понятия «модель» и «моделирование» применительно к процессу обучения русскому языку как иностранному. В работе приводится модель образовательного пространства, построенная с учетом транскультуры и концептосфер обучения.

Ключевые слова: модель, моделирование, концепт, пространство, образовательное пространство транскультурное образование, игра, творчество, искусство.

The notions of model and modelling which are used in the process of teaching Russian as a foreign language are analyzed in the article. The model of the educational space which is built with the help of transculture and conceptospheres in teaching is also presented in this article.

Keywords: model, modelling, concept, space, educational space transcultural education, game, art, creation.

Создание эффективных систем обучения, равно как и создание новых форм и способов представления учебного материала, поиск новых педагогических приемов и средств преподавания стали актуальны в настоящее время. В быстроизменяющемся мире возрастают требования к будущим специалистам, что приводит к необходимости изменения подходов к процессу обучения в вузе. Вузовское образование — это не столько передача знаний, умений и навыков, а сколько их отбор, синтез, открытие, диалог.

Особенно возрастают требования к процессу преподавания, когда речь идет об иностранных студентах. На занятиях по русскому языку как иностранному необходимо создавать такие условия, которые способствовали бы формирования языковой личности, в связи с этим возникает необходимость моделирования образовательного пространства.

В научной литературе встречаются различные определения понятий «модель» и «моделирование».

С точки зрения философии модель — это мысленное представленная или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [7, с. 185]. Можно добавить, что модель в логике и методологии науки — аналог (схема, структура, знаковая система), определенного фрагмента, природной или социальной реальности, ... служит для хранения и расширения знания (информации) об оригинале, конструирования оригинала, преобразования или управления им [6, с. 120]. Модель является результатом моделирования.

Моделирование — метод познания, сущность которого заключается в воспроизведении свойств, структуры и функций объекта познания на специально устроенной (или подобранной) его модели [7, с. 184]. Моделирование означает: 1) создание имитационных моделей реально существующих предметов и явлений; 2) построение ана-

литических моделей гипотетических объектов для прогнозирования их функциональных признаков [1, с. 20]. Моделирование предполагает изучение объекта (оригинала) путем создания и исследования его копии (модели), замещающей оригинал с определенных сторон, интересующих исследователя. И.В. Гребенев и Е.В. Чупрунов в своей статье «Теория обучения и моделирования учебного процесса» замечают, что «моделирование как способ деятельности и модели как объекты деятельности являются необходимым элементом инструментария любой области знания, претендующей на статус науки» [4, с. 28]. Таким образом, моделирование является гносеологической категорией, которая предоставляет возможность переноса результатов, полученных в ходе построения и исследования моделей, на оригинал [6, с. 115].

Моделирование в педагогике применяется для решения следующих задач:

- 1) оптимизации структуры учебного материала;
- 2) улучшения планирования учебного процесса;
- 3) управления познавательной деятельностью;
- 4) управления учебно-познавательным процессом;
- 5) диагностики, прогнозирования, проектирования обучения [6, с. 115].

Педагогическое моделирование предполагает использование процедур абстрагирования и идеализации, поскольку предметом моделирования является сложная система, отражающаяся во взаимосвязанных моделях, дополняющих друг друга.

Применительно к процессу преподавания русского языка как иностранного, целесообразно использовать концептологическую основу моделирования. Концептологическая основа моделирования может быть рассмотрена как целостное предвидение преподавателем всей технологической цепочки личного участия в преобразовании учебно-воспитательного материала — от постановки цели до работы с содержанием, определения средств и способов. При этом осуществляется поиск и извлечение из

памяти не «готового рецепта», а своеобразной матрицы — обобщенного, единого, целостного замысла действия, его концепта [13, с. 30]. Концепт выступает в качестве основополагающей идеи. В качестве основополагающей идеи для процесса преподавания русского языка как иностранного становится транскультурное образование, которое строится на обучении через культуру двух стран (России и Китая), и, таким образом, проектировании особого образовательного пространства.

Что следует понимать под образовательным пространством и из чего оно складывается? Для того чтобы ответить на эти вопросы, необходимо определить содержание понятия «пространство», а также содержание понятия «образовательное пространство».

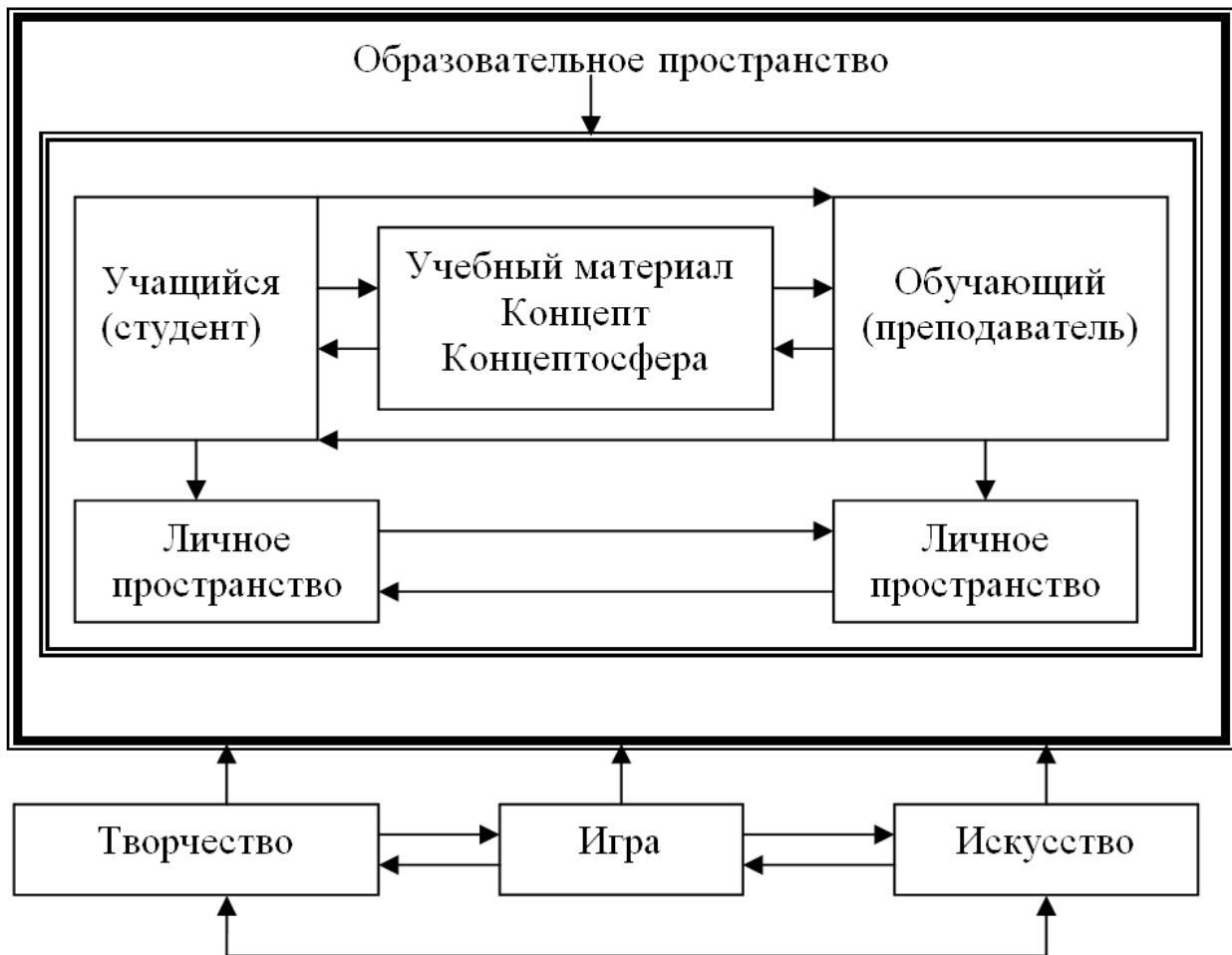
Анализ термина «пространство» позволяет говорить о том, что с точки зрения объективной реальности, пространство — всеобщее внешнее условие бытия, форма существования материи, отражающая протяженность и расположение предметов в мировом континууме, и их положение относительно друг друга [7, с. 250]. В то же время, пространство — «множество объектов, между ко-

торыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояния и т.д.» [9, с. 1083]. Бороздина И.С. указывает, что одним из наиболее важных аспектов понимания пространства является представление об отношениях между объектами окружающего мира [1, с. 14]. Можно добавить, что в сознании человека отношения между предметами окружающего мира их восприятие и самостоятельное освоение будут составлять личное пространство.

Пространство в целом, и личное пространство в частности, будут являться основой для создания модели образовательного пространства.

Образовательное пространство — это динамическое единство субъектов образовательного процесса и система их отношений [5, с. 92]. Субъектами образовательного пространства будут выступать: обучающий (преподаватель), учащийся (студент) и активная среда между ними (учебный материал и способы его передачи).

Модель образовательного пространства может быть представлена в виде следующей схемы.



Модель образовательного пространства представляет собой сложную открытую систему, имеющую тенденцию к самоорганизации и саморазвитию.

Самоорганизация и саморазвитие критично взаимо-

действующих компонентов в потенциально эволюционирующие системы обладает иерархией свойств:

1) компонентами образовательного пространства выступают связанные модули;

2) результатом взаимодействия модулей становится развитие;

3) новые свойства модулей (учащийся и обучающий), включенных в образовательное пространство, находят отражение в личном пространстве, в частности в поведении;

4) основной модуль образовательного пространства — учебный материал, представляющий собой систему информации, не является статичным и хаотичным;

5) потенциальная эволюция внутри образовательного пространства связана с наличием внешних предпосылок, влияющих на изменение модулей образовательного пространства.

Применительно к процессу преподавания русского языка как иностранного общая модель образовательного пространства должна быть расширена, поскольку обучение иностранных студентов русскому языку имеет свою специфику, главной целью процесса обучения является формирование языковой личности, в связи с чем определяется выбор подхода к процессу обучения. Необходимо также учитывать, что обучение студентов-иностранцев должно носить транскультурный характер. С учетом вышесказанного была сделана попытка построения модели культуросоциопедагогического пространства.

Культуросоциопедагогическое пространство — это 1) транскультурное образование, способствующее движению уже сложившихся национальных культур и освобождающее человека от символических зависимостей «врожденной культуры»;

2) создание системного конструкта целенаправленной и содержательной передачи всех сторон социального опыта в историческом и настоящем контекстах культур разных стран, определяющих личностную культуру обучающегося (понимание смысла жизни, выбора своей позиции на основе морали, реализации творческого потенциала и трудолюбия, развитие жизненного оптимизма); способствующих становлению социальной культуры;

3) педагогическое пространство метапредметного подхода, обеспечивающего содержательно-мировоззренческое сопровождение обучающихся, собственный выбор решения проблем; пространство, где человек и Мир встречаются в знаке.

Модель культуросоциопедагогического пространства выглядит следующим образом (рис. 2).

В представленной модели в расширенном виде отражены основные модули образовательного пространства, с учетом основной цели преподавания русского языка как иностранного. Творчество, игра и искусство становятся принципами транскультурного образования.

Искусство — художественный концепт. Основа концепта — ассоциативно-семантическое поле. Художественная картина мира насыщена эмоционально-психологическим содержанием, где образ передается творческой фантазией читателя и автора. Обучение, в основе которого лежит художественная картина мира двух стран, позволяет: 1) сформировать языковую личность; 2) развить

творческие способности студентов; 3) сделать знания языка «живыми».

Было определено, что искусство способствует творческой реализации.

Творчество является феноменальным свойством человека чутко улавливать потенциальные смыслы мира и претворять их в реальность с помощью собственного потенциала, особых умений и средств [3, с. 19]. Транскультурное творчество пользуется палитрой всех культур. Одна и та же физическая реальность по-разному символизируется разными культурами; и точно так же элементы той или иной культуры дополнительно расцветаются, многообразно варьируются в пространстве транскультуры [12, с. 633]. Универсальная символическая палитра позволяет индивиду выбирать и смешивать краски, превращая их в автопортрет. [12, с. 634]. В процессе усвоения русского языка как иностранного посредством творчества студенты-иностранцы имеют возможность расширить свои знания о культуре России, также сопоставить культуру России и Китая в процессе транскультурного творчества. На одном из занятий по русскому языку как иностранному студентам-китайцам, обучающимся на первом курсе Дальневосточного государственного аграрного университета было предложено составить синквейн. Темой синквейна стали: Береза — символ России,? — символ Китая.

В качестве темы обозначающей символ Китая студентами были выбраны два дерева: ель, ива. Словом-резюме, характеризующим суть предмета у студентов, выбравших слово ель, стало слово — сила, а студенты, выбравшие слово — ива, в качестве символа Китая, в большинстве своем, в качестве слова-резюме назвали одиночество.

Как видим, реальность, являющаяся символом одного государства, не является символом другого государства, и в то же время, если в культуре России береза ассоциируется с домом, то в представлении китайских студентов деревья-символы Китая ассоциируются с иными понятиями.

И в искусстве, и в творчестве присутствует игровое начало. Игра — это бытие человека в мире, культуре. Вся человеческая деятельность носит игровой характер [8, с. 11–12]. Игра в широком смысле понимается как инструментально данный (взятый, организованный) фрагмент реальности социума.

Как указывает Й.Хейзинга, игра — это функция, которая исполнена смысла [11, с. 23]. В своих наиболее развитых формах игра пронизана ритмом и гармонией. Связи между красотой и игрою прочны и многообразны [11, с. 30]. В характеристиках, данных И.Хейзингом проследживается связь игры с искусством и творчеством.

Если учитывать мнение Й. Хейзинга относительно содержания понятия «игра», а именно то, что игра предшествует культуре, то можно предположить, что в рамках занятий по русскому языку как иностранному игра имеет особое значение. Посредством игры возможно вхождение в «чужую» культуру и сопоставление ее со «своей» культурой.

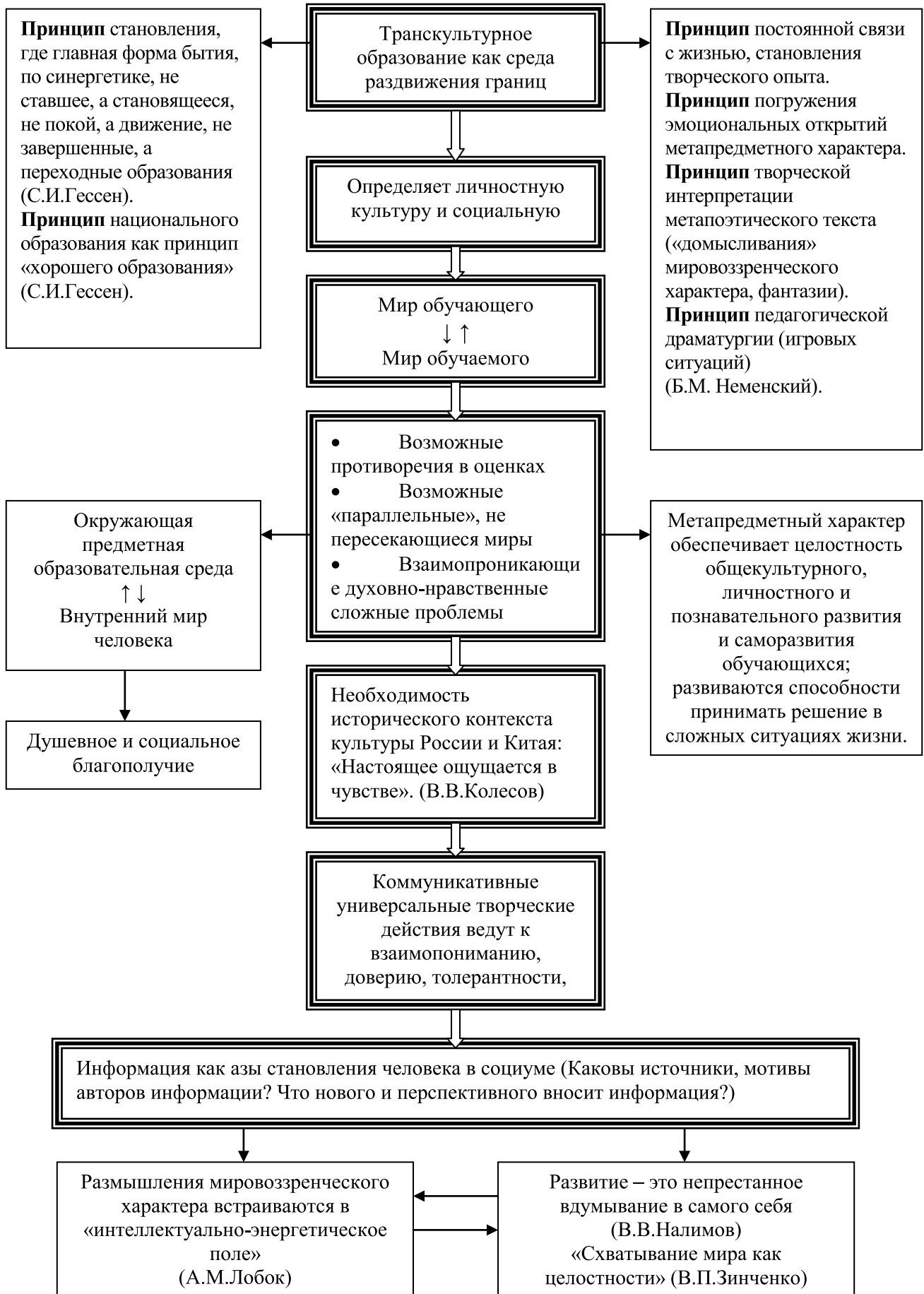


Рис. 2

В образовательном пространстве игра предстает как воплощение системного подхода к анализу, проектированию и организации социальных процессов [2, с. 62]. Игровое поле связано с определенной мыследеятельностью. Через игру возможно постижение и реализация творчества и искусства. Любое творчество и искусство — это игра.

Обобщая материал, изложенный в статье, можно сделать ряд выводов:

1) процесс обучения русскому языку как иностранному должен опираться на модель, отражающую цель обучения;

2) процесс обучения реализуется в образовательном пространстве, представляющем собой совокупность модулей;

3) общая модель образовательного пространства, в процессе преподавания русского языка как иностранного расширяется, дополняется, в соответствие с целью и задачами обучения, направленными на формирования компетентной языковой личности.

4) в основе транскультурного обучения русскому языку как иностранному лежит культуросоциопедагогическое пространство.

Литература:

1. Бороздина И.С. Лингво-когнитивное моделирование реляционных речевых актов. Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора филологических наук Курск, 2011. — 48 с.
2. Ветров Ю., Мельникова М. Проблема моделирования педагогических систем // Высшее образование в России. 2005. №5. С. 59–62.
3. Горковенко А.Е., Ерофеева И.В., Петухов С.В. Языковая картина мира и творческая личность в условиях трансграничья // Трансграничье в изменяющемся мире. 2010. №1. С. 16–24.
4. Гребенков И.В., Чупрунов Е.В. Теория обучения и моделирования учебного процесса // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2007, №1. с. 28–32
5. Гураль С.К., Обдалова О.А. синергетическая модель развития образовательного пространства // Язык и культура. 2011. №4. С. 90–94.
6. Камалева А.Р., Нургазизова Э.Ф. Теоретические основы моделирования педагогических систем // Вестник Челябинского государственного педагогического университета 2010. №1. С. 114–127.
7. Краткий философский словарь. / Под редакцией А.П.Алексеева. — М.: «Проспект», 2000. — 400 с.
8. Маслова В.А. Белорусский публицистический дискурс: стратегия языковой игры // Изменяющийся славянский мир: Новое в лингвистике: Сб. статей, отв. ред. М.В.Пименова. — Ставрополь: Рибэст, 2009. — 663 с.
9. Советский энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия», 1981. — 1600 с.
10. Фирсова С.П. Синергетический подход к изучению и моделированию образовательного пространства // Фундаментальные исследования. 2011. №8–3. С. 568–571.
11. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. — 416 с.
12. Эпштейн М. Знак пробела: О будущем гуманитарных наук — М.: Новое литературное обозрение, 2004. — 864 с.
13. Ястребова Г.А. Теоретические предпосылки исследования концепта в педагогике // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. №1. С. 26–31.

Формирование ключевых компетенций у студентов через применение ИКТ

Лебедкова Наталья Васильевна, преподаватель;

Шушакова Алена Николаевна, преподаватель

Омский государственный колледж управления и профессиональных технологий

В настоящее время в условиях развития новой экономики, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, в России идет становление новой системы образования. В качестве главного результата образования рассматривается готовность и способность молодых людей, нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. Важными целями современного образования является развитие у студентов способности действовать и быть успешными, формиро-

вание таких качеств, как профессиональный универсализм, способность менять сферы деятельности, способы деятельности на достаточно высоком уровне. Востребованными становятся такие качества личности, как мобильность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, способность выстраивать коммуникацию с другими людьми. Поэтому основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в конкретной

жизненной ситуации. Именно с этим связано появление многих идей компетентного подхода в образовании.

Для начала остановимся на понятийном аппарате **компетентного подхода**. Под **компетентным подходом** понимают совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Внутри компетентного подхода выделяются два базовых понятия: «компетенция» и «компетентность». По определению теоретика **компетентного подхода** А.В. Хуторского, компетенция — это готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации. Компетентность — это способность к деятельности в определенной личностно-значимой ситуации.

Определив, понятие компетенция, следует выяснить ее иерархию. Хуторской А.В. предлагает трёхуровневую иерархию компетенций:

— *ключевые* — относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

— *общепредметные* — относятся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей;

— *предметные* — частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

С позиций компетентного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций. Под ключевыми компетенциями подразумеваются **способности личности справляться с самыми различными задачами**.

С учетом данных позиций выделяют следующие группы ключевых компетенций:

1. Ценностно-смысловые компетенции.
2. Общекультурные компетенции.
3. Учебно-познавательные компетенции.
4. Информационные компетенции.
5. Коммуникативные компетенции.
6. Социально-трудовые компетенции.
7. Компетенции личностного самосовершенствования [10].

Одним из важнейших компонентов **компетентного подхода** является использование информационно-коммуникационных технологий. Информационная технология (компьютерная технология) — это процесс подготовки и передачи информации студенту.

В настоящее время в рамках учебного процесса применяются следующие методы обучения с использованием ИКТ:

1. Метод проектов;
2. Метод информационного ресурса;
3. Дидактические игры.

Метод проектов позволяет вовлечь каждого студента в активную познавательную деятельность. Одним из спо-

собов такой самостоятельной работы является обучение в сотрудничестве, работая парами или группами. Применение ИКТ при этом методе оказывается намного эффективнее, чем объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы.

Студенты, работая в группах, разрабатывают план совместных действий, находят источники информации, способы достижения целей, распределяют роли, выдвигают и обсуждают идеи. Все студенты оказываются вовлеченными в познавательную деятельность. Обучение в сотрудничестве позволяет овладеть элементами культуры общения в коллективе и элементами управления.

Выполнение проектного задания с применением ИКТ позволяет:

- повысить мотивацию к обучению;
- расширить свой творческий потенциал;
- способствовать развитию личности студента: его интеллектуальных способностей, самостоятельности, ответственности, умений планировать, принимать решения, оценивать результаты;
- создать условия, в которых студент, опираясь на все совместные наработки, ведет самостоятельный поиск, выявляет и конкретизирует способы действия, применяет их для решения новых вариантов учебных задач, обосновывает свои действия;
- способствовать приобретению опыта при решении реальных проблем в будущей самостоятельной жизни;
- получать удовольствие от своей профессиональной деятельности, воспитывая творческих и активных людей, способных принимать обоснованные решения и самостоятельно учиться в течение всей жизни [6].

Следующим методом обучения является **метод информационного ресурса**. Работа студентов с книгой, справочной, научно-популярной и учебной литературой в дидактике считается одним из важнейших методов обучения. В настоящее время к этим источникам можно в полной мере добавить и электронные издания и ресурсы. Главное достоинство этого метода — возможность для студента многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для него темпе и в удобное время. Учебная литература и мультимедиа-средства успешно выполняют все дидактические функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную. Наибольшее распространение получили два вида работы с информационными ресурсами: на занятии, под руководством преподавателя и самостоятельная работа с целью закрепления и расширения знаний.

Основная цель использования метода информационного ресурса — закрепление и расширение теоретических знаний путем ориентации студента в огромном количестве самой разнообразной информации, которая ему необходима и удовлетворяет его познавательные потребности [2].

Достаточно эффективным методом обучения, реали-

зация которого целесообразна с использованием средств ИКТ, является **дидактическая игра**.

Дидактические игры, проводимые с использованием средств ИКТ, могут решать разные учебные задачи. Одни игры помогают формировать и отрабатывать у студентов навыки контроля и самоконтроля. Другие, построенные на материале различной степени трудности, дают возможность осуществлять дифференцированный подход к обучению студентов с разным уровнем знаний.

Через игру студент познает окружающий мир и самого себя, учится анализировать, обобщать, сравнивать. Наглядность, преподнесенная в игровой форме, способствует конкретизации изучаемого материала. Применяемый на занятиях игровой прием должен находиться в тесной связи с используемыми средствами ИКТ, с темой занятия, с его задачами, а не носить исключительно развлекательный характер.

Игра стимулирует формирование, наряду с партнерскими отношениями, чувства внутренней свободы, ощущения дружеской поддержки и возможности оказания в случае необходимости помощи своему партнеру, что способствует сближению участников, углубляет их взаимоотношения.

Игра позволяет смягчить проявление авторитарной позиции педагога, уравнивает в правах всех участников. Это очень важно для получения социального опыта, в том числе взаимоотношений с взрослыми людьми. Наличие определенных игровых ограничений развивает способности играющего к произвольной регуляции деятельности

на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли. В игре студент сталкивается с целым набором различных правил, которые ему необходимо понять, сознательно принять, а в дальнейшем, несмотря на трудности, моделируемые в ходе игры, неукоснительно выполнять.

Игра с применением ИКТ рассматривается, как возможность студентов проверить свои силы и готовность к реальной жизни. Наибольшую возможность для этого предоставляют деловые игры. Содержательная сторона игры приобщает участников к жизни. Игра позволяет участникам «делать ошибки» и, анализируя их, видеть причины и последствия таких действий. Это в полной мере отвечает потребностям студентов «быть взрослыми» [8].

Применение ИКТ средств в образовательном процессе очень сильно побуждает к познавательной деятельности и формирует личностные качества: творчество, самостоятельность, создает условия роста, успеха, самопознания личности. Самостоятельное создание презентаций к занятию, поиск материалов в Интернете по заданному вопросу, все это изменяет процесс обучения, способствует лучшему усвоению учебного материала. Такие занятия позволяют показать связь предметов, учат применять на практике теоретические навыки работы на компьютере, активизируют умственную деятельность студента, стимулируют их самостоятельному приобретению знаний.

Таким образом, можно отметить, что использование на занятиях ИКТ создает необходимое условие для формирования ключевых компетенций у студентов.

Литература:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
2. Гриншкун В.В., Григорьев С.Г. Образовательные электронные издания и ресурсы. – Курск: КГУ, Москва: МГПУ, 2006. – 98 с.
3. Intel «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft): Учеб. пособие. – 9-е изд. исправленное и дополненное – М.: Интернет-Университет Информационных Технологий, 2007.
4. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Директор школы. – 2002. – № 1.
5. Новикова Е.А. Инновации учебном проектировании // Инновации в образовании № 4, 2007.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. // Москва, «Народное образование». – 1998. – С. 114–119.
8. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа – пресс, 1994. – 205 с.
9. Суровцева И.В. Добываем знания с помощью компьютера. // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 7. – С. 30–32.
10. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Эйдос : интернет-журнал. – 2002.

Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию

Лысиченкова Светлана Алексеевна, аспирант

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

В статье рассматриваются особенности современной социокультурной среды, в условиях которой выросли современные школьники, особенности современных подростков; противоречия, связанные с особенностями социализации подростков; особенности их познавательной мотивации.

Ключевые слова: *современный подросток, познавательная мотивация, социокультурная среда, «клиповое мышление», ценностные ориентации.*

Развитие образования в новых социально-экономических условиях предполагает подход, в соответствии с которым центральной фигурой образовательного процесса является личность ученика со всем многообразием его потребностей и интересов. Основной задачей образовательного процесса становится развитие и удовлетворение этих интересов и потребностей.

Современные дети выросли в условиях изменившейся социокультурной среды, которая характеризуется принципиально новыми чертами и особенностями. К ним относятся [6]:

- увеличение самой скорости изменений в жизни;
- быстрое освоение новыми поколениями социального опыта;
- стремительное развитие процессов интеграции и глобализации современного мира;
- смещение ценностных ориентаций в индустриально развитых странах (переход от «материалистических» ценностей, для которых характерен акцент на материальной обеспеченности и экономической надежности к «постматериалистическим», которые ориентированы на внеэкономические и духовные приоритеты (сохранение природы, создание духовного общества, в котором идеи будут иметь большую ценность, чем деньги, глубокое осознание своего социума и др.);
- углубление социальных и культурных противоречий, локальных конфликтов и других факторов, угрожающих человеку, его жизни, здоровью и др.

Хронологически подростковый возраст определяется от 10 до 15 лет. В работах отечественных психологов и педагогов (Слободчиков В.И., Крутецкий В.А., Туревская Е.И. и др.) было раскрыто, что движущими силами психического развития в этом возрасте является возникновение и преодоление следующих диалектических противоречий:

- между возросшими физическими, интеллектуальными и нравственными возможностями подростка и старыми, сложившимися ранее формами его взаимоотношений с окружающими, старыми видами и уровнями его деятельности;
- между растущими требованиями к подростку со стороны общества, взрослых, коллектива и наличными формами поведения подростка.

- между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью подростков, и возможностью их удовлетворения;

Особенности современных школьников изучались многими исследователями (Бунеев Р.Н., 2002, Илюшин Л.С., 2006, Торшилова Е.М., 2001, Степанов П.В., 2006, Ефремов К., 2007, Собкин В.С., 2006 и др.). Изложим кратко основные идеи, значимые для нашего исследования.

Важным качеством современных детей стоит назвать более сильное ощущение своего «Я» в мире, которое чаще всего переходит в чувство собственного достоинства и самоуважения. Следствием этого является более свободное и независимое поведение, чем у детей в прошедшие годы. Чрезмерная опека со стороны взрослых оскорбляет их [1]. Возросли амбиции и самооценка современных школьников. При этом они способны понять свои слабости, недостатки, сравнить себя с другими, самих себя в настоящем и прошлом, т.е. способны к самоанализу, рефлексии.

«Умение добиваться успеха» — самое ценное качество личности, по мнению и младших, и «средних», и старших школьников, но старшие ценят еще общий оптимизм, умение не вешать голову, не унывать в любых обстоятельствах. Они явно ценят это в других и стремятся воспитать в себе [7].

В эпоху Интернета у школьников возникает «клиповое мышление», требующее динамичной и дозированной подачи материала в форме гипертекста [2]. При клиповом мышлении окружающий мир превращается в мозаику разрозненных, мало связанных между собой фактов. Клиповое мышление характеризуется рядом особенностей: любой текст должен быть насыщен «большим количеством коротких фраз, отражающих эмоциональное состояние человека; текст сильно фрагментирован, разбит на перемежающиеся смысловые блоки небольшого (два-три абзаца) объема; фрагменты текста слабо связаны между собой, образуют своего рода мозаичное изображение с частично утраченными элементами; текст построен по принципу «описание действия» [8].

Особенностью современных школьников является обширная, но бессистемная информированность практически по любым вопросам. Если дети прошлых лет

ощущали определенный информационный голод, то сегодня подростки имеют доступ к небывало широкому объему информации. Современные школьники умеют хорошо ориентироваться в постоянно меняющемся информационном пространстве. Сегодня подростки все больше времени проводят у экранов ТВ и компьютеров. С пеленок окруженные электроникой, школьники прекрасно ориентируются в новых технологиях и нетерпимо относятся к технической некомпетентности других. Отношение к использованию новых информационных технологий носит у подростков прагматичный характер: они «добывают», «скачивают» информацию. Информация воспринимается ими как ничья, они не смотрят авторов найденной информации. Индивидуальный прагматизм очень быстро завоевывает позиции в сознании школьников.

Для современного школьника является характерным стремление к реальной самостоятельности, которая представляется ему как свобода, к самопознанию, желание занять благоприятное положение в школьном коллективе, закрепить свои позиции в детской субкультуре.

Изменилось содержание деятельности подростков в свободное время. По степени популярности занятия сегодняшних подростков в свободное время, например, в выходные дни, располагаются в следующей последовательности: просмотр телепередач, слушание музыки, игра на компьютере, разговоры с друзьями по телефону, просмотр видеокассет, чтение.

В новых условиях жизнедеятельности формируются адекватные им ценностные ориентации подростков. Наиболее значимой является потребность в любви. Второе место в структуре ценностных ориентаций занимает социальная ориентация на труд. Современные школьники желали бы работать и зарабатывать. Но они предпочитают труд интенсивный, но непродолжительный, рациональный, динамичный, результативный. Речь идет о возможности «иметь любимую профессию». Лидируют такие профессии, как юрист, экономист, программист. Далее по степени значимости в структуре ценностных ориентаций подростков следует ориентация на материальную обеспеченность («иметь достаточное количество денег»). У заметной части подростков проявляется неуважение к закону, готовность его обойти, если это сулит значительные блага. В структуре ценностей современного подростка отступают на задний план и становятся менее престижными социально-культурные потребности, приобщение к достижениям культуры (посещение выставок, музеев и т.д.) [4].

Многие подростки проявляют неверие в традиционные ценности, считают, что традиционные моральные нормы и ценности относительны, не обязательно их все соблюдать. Можно вносить собственные коррективы, полагаясь на свое субъективное мнение. Но то, что подросток сам для себя установил, он неукоснительно соблюдает, т.е. имеет место абсолютизация индивидуальных ценностей. Современным школьникам присущ

скептицизм. У них происходит падение доверия к авторитетам (учителя, родителей и т.д.) и традиционным источникам знаний.

Современные школьники ожидают, что все занятия будут легкими и увлекательными. Учащиеся хотят получать хорошие отметки при минимуме усилий.

В сегодняшнем образовании ученик ориентирован прежде всего на себя. Это проявляется в активном поиске учеником смысла изучения тех или иных знаний, участия в различных формах педагогического взаимодействия, предлагаемых школой. Данная ориентированность сказывается также на отношении учащихся к результатам своей учебной деятельности. При оценке этих результатов мнение учителей и родителей не является однозначно авторитетным. Ученики достаточно критично относятся к основным школьным предметам, определяя их как скучные, причем как с позиции их общего содержания, так и в плане деятельности учителей-предметников на соответствующих уроках. Многие учащиеся интересуются лишь тем, что имеет непосредственное отношение к будущим заработкам.

В целом современный школьник — деятельный участник социокультурного образовательного пространства современной школы, активность которого обусловлена состоянием успешности в той или иной сфере деятельности.

Исходя из особенностей современных учащихся, рассмотрим особенности их мотивации в учебной деятельности. Современные педагоги и психологи (Е.П. Ильин, М.Н. Дудина, К.И. Подбужкая) отмечают, что у современных школьников существует проблема отчуждения к учебной деятельности. Они отмечают, что тенденция отчуждения нарастает у учащихся по мере продвижения к старшим классам. Исследователи подтверждают, что уже у учащихся младших классов наблюдается снижение мотивации учения. Практика различных школ показывает, что в настоящее время при поступлении в школу от 8 до 20% будущих первоклассников уже проявляют нежелание учиться (2007).

Исследования ученых показывают, что значительное количество учеников воспринимает цели школьного образования как слишком общие, не имеющие реальной связи с их повседневной сегодняшней и будущей жизнью. Эта же тенденция отмечается при анализе данных анкетирования родителей. Сами педагоги признают, что для изменения (повышения) мотивации познавательной деятельности школьников необходимы новые учебные технологии, способные, в частности, помочь «перевести» цели школьного образования на язык, понятный школьникам. В сочетании с зафиксированной общей несогласованностью целевых приоритетов школьного образования в понимании учеников, родителей и учителей по отдельности, это свидетельствует о том, что каждый из его субъектов оказывается в каком-то смысле отчужден от процесса целеполагания, что не может не приводить к снижению школьной мотивации [3].

У современных школьников наиболее часто занятие учебной деятельностью мотивируется прагматической ориентацией: «получение в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы». Это свидетельствует о том, что само получение образования рассматривается подростками как «лифт», обеспечивающий возможность социального продвижения.

В то же время достаточно высокая значимость мотивации учебы для «будущей жизни», реализация намеченных жизненных перспектив не соответствуют месту, которое отводится учению в «реальном» микро-социальном окружении подростка. Практически малоощутимы для подростка как мотивирующие факторы стремление «получить уважение сверстников» и положительная оценка со стороны взрослых окружающих, родителей и учителей. Иными словами, здесь мы фиксируем своеобразный конфликт между будущим и настоящим: учебная деятельность весьма значима для будущего, но мало значима для реального микросоциального контекста отношений [5].

Особый интерес представляют возрастные изменения мотивации учебы. В исследовании В.С. Собкина (2006 год) выделены две тенденции, связанные с психологическими особенностями учебной деятельности. На рубеже 9-го класса по сравнению с 7-м классом существенно снижается значимость такого мотива, как «желание получить новые знания». И параллельно заметно повышается значимость мотивации, связанной с получением в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы. Подобные структурные сдвиги, когда внутренняя стимуляция учебной деятельности («получение новых знаний») явно теряет доминирующую роль и возрастает (актуализируется) прагматическая мотивация, можно интерпретировать в логике динамики целей и средств. Учеба становится не целью, а средством для реализации будущих планов: дальнейшей успешной профессиональной деятельности и карьеры. В этой связи можно сделать вывод о том, что актуализация на данном возрастном этапе проблематики социального и профессионального самоопределения явно проецируется на учебную деятельность, трансформируя ее мотивационную структуру. А трансформация мотивов учебы логично проявляется в изменении требований подростка к содержанию получаемого образования.

Вторая тенденция связана с последовательным увеличением от 7 к 11 классу значимости такого мотива, как «совместная деятельность и общение в процессе учебы». По мере взросления увеличивается значимость коммуникативного аспекта как мотивирующего учебную деятельность.

Особый интерес представляет выявление различий в мотивации учебной деятельности у учащихся с разной академической успеваемостью. Анализ полученных В.С. Собкиным материалов показывает, что здесь статистически значимые различия получены относительно следующих

трех мотивов: «желание получить новые знания», «совместная деятельность и общение в процессе учебы», «получение в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы». Учащиеся с высокой академической успеваемостью («отличники») гораздо чаще по сравнению с низкоуспевающими («троечники») фиксируют значимость для них таких мотивов, как «совместная деятельность» и «возможность получения в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы». Мотивация, связанная с желанием получения новых знаний, оказывается у «отличников» также явно выше. На первый взгляд, это противоречит возрастной динамике изменения значимости этой мотивации, поскольку с возрастом она отмечается все реже. Однако подчеркнем, что данная мотивация является собственно внутренней мотивацией учения. Интерес к новым знаниям является крайне значимым мотивом на том возрастном этапе, когда учебная деятельность является ведущей. Именно этот мотив оказывается явно более значим у отличников, что, в свою очередь и свидетельствует о том, что учебная деятельность остается для них ведущей.

Наряду с мотивацией, побуждающей подростков к учебной деятельности, не меньший интерес представляет анализ значимости тех целей, которые ставят перед собой школьники в процессе получения образования. На протяжении десяти лет практически не изменилось мнение подростков лишь относительно двух позиций: «школа в первую очередь должна дать достаточный культурный уровень» и «школа должна дать опыт социального общения и взаимодействия».

От 7-го к 11-му классу последовательно снижается значимость целей «прочные знания» и «хорошая профессиональная подготовка». Параллельно с возрастом явно увеличивается число школьников, указывающих на важность «подготовки в вуз» и приобретения «опыта социального общения и взаимодействия».

По сравнению с началом 1990-х годов у учащихся произошли весьма существенные трансформации различных компонентов учебной деятельности. В первую очередь, это касается падения значимости как знаниевых аспектов («приобретение прочных знаний»), так и целого ряда личностных образцов, которые задают ценностно-целевые ориентиры образовательного процесса («хороший семьянин», «защитник своей страны» и др.). Произошла переориентация на другие личностно значимые модели: «человек, способный обеспечить свое благосостояние», «человек, добивающийся в жизни своего». Подобным содержательным изменениям целевых компонентов учебной деятельности соответствуют и корректировки в образовательных планах школьников. Суть их в том, что завершающий этап школьного образования становится все более жестко ориентирован на продолжение обучения в связи с получением высшего образования. Таким образом, за прошедшее десятилетие достаточно кардинально меняется позиция учащегося в отношении учебной деятельности [5].

Выводы

Современные дети выросли в условиях изменившейся социокультурной среды, которая характеризуется принципиально новыми чертами и особенностями. Современные школьники обладают рядом особенностей, которые влияют на развитие их познавательной мотивации.

Для современного школьника является характерным стремление к реальной самостоятельности, к самопознанию. Важным качеством современных учащихся является более сильное ощущение своего «Я» в мире. Поэтому для развития познавательной мотивации современных учащихся важна работа в атмосфере диалога и сотрудничества учителя и учеников, регулярная самооценка и самоконтроль учащимися своей деятельности.

Сегодня подростки имеют доступ к небывало широкому объему информации. Они проявляют искушенность в технике, прекрасно ориентируются в новых технологиях. В связи с этим важно участие школьников в учебной и внеучебной деятельности, требующей использования компьютерных технологий (например, создание мультимедийных презентаций по темам с последующей их защитой). У современных учащихся возникает «клиповое мышление», требующее динамичной и дозированной подачи материала.

Учитывая особенности мышления современных школьников, преимущество будут получать короткие циклы занятий и тренингов с обязательными межпредметными связями.

Индивидуальный прагматизм очень быстро завоевывает позиции в сознании подростков. Поэтому важно, чтобы в результате своей учебной деятельности учащиеся получали конкретный результат, продукт, который в дальнейшем может иметь практическое применение.

За прошедшее десятилетие достаточно кардинально меняется позиция учащихся в отношении учебной деятельности. Так как происходит падение значимости знаковых аспектов, учащимся необходимо видеть практическую значимость знаний, иметь возможность использовать личный опыт на уроках и во внеурочной деятельности.

Педагогу, воспитывающему подростка, необходимо создавать благоприятные педагогические условия, чтобы он мог утвердиться как личность в системе человеческих отношений, свойственных миру взрослых. Это связано с обретением независимости в мнениях, суждениях, поступках; с самостоятельным определением своей позиции по волнующим взрослых проблемам; с участием в общественно полезной деятельности; с переживанием чувства собственной социальной значимости.

Литература:

1. Авдулова Т.П. Подростки в информационном пространстве // Психология обучения. — 2010. — №4. — с. 28–38.
2. Бунеев Р.Н. Современный ученик // Начальная школа плюс до и после. — 2002. — №12. — с. 3–6.
3. Ефремов К. Труд и дети — новые отношения // Воспитательная работа в школе. — 2007. — №6. — с. 25–30.
4. Илюшин Л.С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования. Монография. — СПб.: Издательство БАН, 2002. — 216 с.
5. Современный подросток: проблемы жизнедеятельности: Итоги социол. исслед. / [Авт. Коллектив: С.В.Дармодехин, д-р социол.н., В.Н.Архангельский, Г.М.Ивашенко, к.пед.н., Ю.И.Муратов, к.пед.н.]. — М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2000. — 79 с.
6. Собкин В.С. Трансформирование целей и мотивации учебы школьников // СоцИс: Социол. Исслед. — М. — 2006. — №8. — с. 106–115.
7. Тарасов С.В. Школьник в современной образовательной среде. Монография. — СПб.: Образование-Культура, 2001. — 151 с.
8. Торшилова Е.М. Современные школьники: ценностные ориентации, предпочтения и вкусы: Результаты соц.-псих. исслед. // Известия РАО. — 2001. — №4. — с. 86–95.
9. Авдулова Т.П. Подростки в информационном пространстве // Психология обучения. — 2010. — №4. — с. 28–38.
10. Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования // Педагогика. — 2009. — №1. — с. 8–14.
11. <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-8011/>

Мотивация – ключ к успеху в процессе обучения иностранному языку (на примере немецкого языка)

Мамарасулов Умиджон Гуломжонович, преподаватель
Андижанский государственный университет (Узбекистан)

Понятие мотивации на сегодняшний день чрезвычайно актуально в сфере школьного образования. Не только преподаватели иностранных языков, но и специалисты по другим предметам размышляют о том, как достичь максимальной концентрации внимания учеников во время урока. Уже во второй половине XVIII века один из теоретиков немецкой педагогики Эрнст Кристиан Трапп (Ernst Christian Trapp) отмечал: «Каждый воспитатель всегда должен искать ответы на следующие вопросы: Как я могу помочь созреть молодой душе? (...) С чего мне начинать, особенно тогда, когда куча детишек, обладающих различными способностями и имеющих совершенно разные возможности, должны вместе учиться на моём уроке?» [1]. Исходя из этого, можно предположить, что повышение мотивации учащихся путём усовершенствования средств индикации научной и организационной структуры урока с давних времён является частью методики и педагогики преподавания иностранных языков.

В книге «Эмоциональность, мотивация и учёба» К. Бундшу (K. Bundschuh) определяет мотивацию как причину, вызывающую конкретную человеческую деятельность, нацеленную на положительные результаты и избегающую обстоятельств, отрицательных по мнению субъекта [2, с. 86].

И. А. Зимняя называет мотивацию «запусковым механизмом» всякой человеческой деятельности, будь то труд, общение или познание. Питает и поддерживает мотивацию осязаемый, реальный, поэтапный и конечный результат. Если нет успеха, то мотивация угасает, и это отрицательно сказывается на выполнении деятельности. Кроме потребностей, мотивов и целей, в качестве побудителей человеческого поведения рассматривают также интересы, стремления, желания и намерения [3, с. 5].

Ж. Жалолов пишет, что мотивация – это внутренний и внешний толчок и побудительная причина всякой человеческой деятельности [4, с. 346]. Все приведённые формулировки дают возможность прийти к выводу, что мотивация учеников во время урока иностранного языка – это то необходимое обстоятельство, которое гарантирует успешное достижение поставленной перед уроком цели, как научной, так и воспитательной.

По мнению Ф. Райнберга и С. Круга [5], есть две возможности систематизированного влияния одного лица на деятельность другого. Первая возможность – это изменение обстоятельства, вторая – изменения в личности влияющего человека.

Мотивация учеников зависит от множества факторов, таких, как собственные побуждения ученика, его узколичные цели (например, «Изучу язык – стану дипло-

матом»), представление и осознаваемые потребности учащихся; создание предпосылок, опосредованное влияние и использование всего арсенала мотивирующих средств учителя, стимулирующих события в школьной жизни и непрерывной связи родителей со школой, которые взаимосвязаны друг с другом и достаточно сильно влияют на достижение конечного результата обучения.

Особенно важно использовать мотивирующие средства тогда, когда интенсивная тренировка употребления изучаемого лексического и грамматического материала и запоминание речевых образцов по определённой теме является необходимостью, ибо именно повторение и запоминание являются основными гасителями мотивации во время урока. Однако есть некоторые игровые упражнения, которые способствуют повышению мотивации. Описывая основные свойства игровых упражнений, Х. Шойерл пишет о так называемом «моменте настоящего времени», который позволяет ученику забыть обо всём вокруг него и быть «только здесь и сейчас» (Более подробную информацию о свойствах игр см. в научных работах Шойерла [6]). В результате ощущения радости и удовольствия, испытываемого в течение игровых упражнений, ученик забывает всякие правила и законы реальной жизни и направляет наивысшую концентрацию внимания на соблюдение правил игр. Это именно тот момент, который необходим для повторения и запоминания языкового материала. Нам остаётся только превращать языковой материал в правила игрового упражнения.

Приведём пример: игровое упражнение «Name und Bewegung» («Имя и движение»). Обычно целью этого упражнения является знакомство, и от участников не требуется произносить ничего, кроме своих имён. Ученики стоят кругом, и каждый должен назвать своё имя, совершая при этом одно движение (например, взмах рукой, низкий поклон и т.д.). Каждый следующий должен запоминать и повторять предшествовавшие имена и движения. С помощью этого же упражнения можно повторять на начальном этапе изучения немецкого языка формы настоящего времени вспомогательного глагола «sein» в единственном числе и личные местоимения первого, второго и третьего лица (за исключением форм среднего рода). Ученики стоят в том же положении, но каждый следующий должен повторить полным предложением: «*Er ist Peter, du bist Anna, ich bin Sascha, und wer bist du?*». Таким образом ученики повторяют всё необходимое столько раз, сколько их стоит в круге.

В средних и старших классах каникулы, которые надолго разлучают учеников, отрицательно влияют на последовательное обучение. Обычно ученики хотят побесе-

довать друг с другом о своих приключениях. А если урок немецкого языка является первым уроком после каникул? Как нам сконцентрировать внимание учеников на учебный материал? Трудно переключить концентрацию, ведь они настроены общаться и получить информацию. Используем интерактивный метод «Стоп, музыка». Сначала надо выбрать ритмичную мелодию. Роль преподавателя заключается в том, чтобы включать музыку и делать паузы с интервалом 15–20 секунд. Когда звучит музыка, всем разрешается танцевать, а когда она останавливается (стоп) — можно делиться информацией, но только на немецком языке.

Подобные упражнения являются отличными мотивирующими средствами.

Виды игровых упражнений настолько разнообразны, что дают возможность преподавателю преобразовать их и сделать востребованными на любой фазе урока. Для этого достаточно найти правильный подход к выбору упражнений. Объём игровых упражнений расширяется с появлением новых интерактивных методов обучения. В соответствии с этим развивается мышление и совершенствуется мировоззрение современного школьника. Немецкие психологи Р. Боон и И. Шрайтер [7, с. 167–172] утверждают, что во время урока педагогам нельзя ограничиваться только применением игровых упражнений, и обосновывают своё мнение следующим образом:

- игры — это «ненаучное увлечение», во время уроков надо заниматься чем-то научным;
- Разнообразные цели игровых упражнений обычно невозможно гармонично соединить с научной целью урока;
- Игровые упражнения не дают возможность спокойно работать в классе, создать рабочую атмосферу.

Отношения между игровыми упражнениями и обычными упражнениями кажутся не всем учёным столь негативными. Например, в 1985 году Х. Бееме [8, с. 328–340] пишет в своей статье, что между играми и обычными упражнениями нет никакой грани и игры являются особенно целенаправленным, эффективным способом достижения конечного результата. Более того, является целесообразным использовать игровые упражнения не по своему усмотрению, а надо их приспособлять к учебным планам и использовать в ранее определённое время. Игровые упражнения во время урока иностранного языка развивают навыки использования языковых формулировок. При этом побуждение ученика к уроку превращается в побуждение к игре. Это даёт развивающую способность мотивации игровыми упражнениями. Игровые упражнения побуждают учеников работать вместе, со-

обща. Именно эта способность совместного творчества активизирует разговорную речь. С помощью игровых упражнений можно привести в движение самых стеснительных и пассивных учеников. Потому что игровые упражнения требуют не только наличие языковых способностей, но и хорошую память и достаточные зачатки мировоззрения. Каждая из этих способностей (а порой и обычная случайность) даёт возможность быть первым и чувствовать себя лидером класса. Чувство «победителя» (если это продолжается даже несколько секунд) воспитывает в ученике позитивное отношение к правильному и грамотному владению языком. Ведь именно владение языком приносит ему ощущение лидерства. Таким образом можно формировать любовь к языку.

Основная цель преподавания иностранного языка — как можно эффективно развивать языковые и краеведческие знания учеников по изучаемому языку. Исходя из этого, можно разделить учеников на две условные группы. На примере немецкого языка: первая группа состоит из тех учеников, которые живут в Германии (по всяким причинам) и, чтобы слиться с немецким обществом, изучают язык. Вторая группа — это те ученики, которые, находясь за пределами Германии, изучают немецкий язык как иностранный. Обе группы изучают язык из-за большого интереса к культуре и жизни или ввиду понимания необходимости непосредственного общения с иноязычными партнёрами. Но первая группа имеет повышенную мотивацию, поскольку обучающиеся в ней ученики имеют возможность использовать свои теоретические знания в ежедневной практике. А у учащихся второй группы подобная возможность отсутствует. И это влияет очень плохо на выражение своих мыслей, когда ученики второй группы разговаривают с носителями языка. Так как мы живём в развитом информационно-коммуникационном обществе, можно даже организовать в Интернете общества, которые позволили бы ученикам даже после уроков общаться с учащимися из Германии или другой страны мира, где изучают немецкий язык как иностранный. Главное — это обеспечивает необходимую продолжительность и последовательность занятий и не допускает паузы между уроками немецкого языка. Подобный метод позволяет в должной мере контролировать учеников. Кроме того, развитые технологии дают преподавателям возможность поделиться своими навыками с иностранными коллегами, и это позволяет улучшить качество урока и избежать повторения стандартных ошибок.

Тем не менее, мотивация учеников как средство достижения конечного результата требует отдельных экспериментальных исследований.

Литература:

1. Ernst Christian Trapp, Versuch einer Pädagogik, Berlin 1780.
2. К. Bundschuh, Emotionalität. Motivation und lernen 1988.
3. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М., Просвещение, 1990.

4. Ж. Жалолов «Чет тили ўқитиш методикаси». Тошкент, «Ўқитувчи», 1996.
5. Rheinberg, F.; Krug, S.: Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe 1999
6. Scheuerl, H. 1990. Das Spiel. Untersuchung über sein Wesen, seine pädagogische Möglichkeiten und Grenzen. Band 1. 11. Überarbeitete Neuauflage. Weinheim und Basel: Beltz; Scheuerl, H. (Hrsg.) 1991. Das Spiel. Theorien des Spiels Band 2. 11. Überarbeitete Neuauflage. Weinheim und Basel: Beltz
7. Bohn, R. & Schreiter, I. 1986. Sprachlernspiele im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Deutsch als Fremdsprache 23 (3).
8. Behme, H. 1985a. Sprechdenk-Spiele zur Aktivierung der mündlichen Kommunikation mit fortgeschrittenen ausländischen Studenten. Info DaF 12 (4)

Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения

Маткаримова Дилором Шерматовна, стажер-исследователь

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального профессионального образования (Узбекистан)

Использование ситуационных задач в образовании является важным творческим процессом в деятельности преподавателя.

В процессе исследования нами разработана технология конструирования *ситуационных задач* по специальным дисциплинам профессионально-педагогической подготовки учащихся педагогического колледжа. Источником содержания практического обучения является профессиональная деятельность специалиста, а точнее, состав профессиональных задач, которые составляют содержание профессиональной деятельности. Таким образом, источником содержания *ситуационных задач* являются *педагогические ситуации*, возникающие в образовательном процессе.

Ситуационная задача представляет собой результат рефлексии профессионального опыта педагога деятельности преподавателя. Тезис о том, что именно опыт является источником *ситуационных задач*, вряд ли у кого вызывает сомнение. Заслуживает обсуждения лишь то, в какой степени опыт предопределяет содержание и форму *ситуационной задачи*.

Образовательный процесс во всем своём многообразии выступает источником сюжета, проблемы и фактологической базы *ситуационной задачи*.

Другим источником выступает содержание педагогического образования. Оно определяет цели и задачи обучения и воспитания.

Наука — еще один источник *ситуационной задачи*, как отражательного комплекса. Она задает две ключевые методологии, которые определяются аналитической деятельностью и системным подходом, а также множество других научных методов, которые интегрированы в *ситуационной задаче* и процессе ее анализа.

Соотношение основных источников *ситуационной задачи* может быть различным. Отсюда, по степени воздействия основных источников *ситуационных задач*, может быть проведена их классификация:

- практические *ситуации*, которые отражают реальные жизненные *ситуации*;
- *учебные ситуации*, основной задачей которых выступает обучение;
- научно-исследовательские *ситуации*, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

Как было сказано ранее, основная задача *ситуационного обучения* заключается в том, чтобы детально и подробно отразить реальную *ситуацию образовательного процесса*.

По сути дела, *ситуационная задача* создает практическую модель педагогической *ситуации*. При этом учебное назначение такой *ситуационной задачи* может сводиться к закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) учащихся в данной *ситуации*. Такие *ситуационные задачи* должны быть максимально наглядными и детальными. Главный их смысл сводится к обретению способности к оптимальной деятельности. Хотя каждая *ситуационная задача* несет обучающую функцию, степень выраженности всех оттенков этой функции в различных *ситуациях* различна. Поэтому *ситуационная задача* с доминированием обучающей функции отражает реальность не один к одному.

Во-первых, *ситуационные задачи* отражает типичные *ситуации*, которые возникают наиболее часто, и с которыми придется столкнуться будущему педагогу в процессе своей профессиональной деятельности.

Во-вторых, в *учебной ситуационной задаче* на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нем реальности. *Ситуация*, проблема и сюжет здесь не реальные, практические, а такие, какими они могут быть в жизни.

Они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных де-

талей. Такая *ситуационная задача* мало дает для понимания конкретного фрагмента действительности.

Однако она обязательно формирует подход к такому фрагменту, позволяет видеть в *ситуациях* типичное и предопределяет способность анализировать посредством применения аналогии.

Подобное же свойственно и для исследовательской *ситуационной задачи*. Ее основной смысл заключается в том, что она выступает моделью для получения нового знания *ситуации* и поведения в ней. Обучающая функция таких *ситуационных задач* сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится эта *задача* по принципам создания исследовательской модели. Поэтому применять ее лучше всего как метод продвинутого обучения.

Выделенные выше источники *ситуационных задач* следует называть базовыми, или первичными, поскольку они определяют наиболее значимые факторы воздействия на *ситуации*. Вместе с тем можно выделить и вторичные источники формирования *ситуационных задач*, которые носят производный характер от базовых источников. Среди них выделяются:

1. Учебная литература, которая может подсказывать идеи, а в ряде случаев определять сюжеты *ситуационных задач*.

Поучительные *ситуации* можно выделить из известных произведений художественной и публицистической литературы.

Эффективно использование фрагментов из художественной литературы и публицистики, которые благодаря таланту их авторов могут не только украсить *ситуационную задачу*, но и сделать ее интересной, динамичной, хорошо усваиваемой.

Фрагменты из публицистики, включение в *ситуационные задачи* оперативной информации из СМИ значительно актуализирует *ситуацию*, повышает к ней интерес со стороны учащихся.

2. Нельзя недооценивать и значение материала из повседневной жизни образовательного учреждения, учебной группы и т.п.

Учащиеся чувствуют себя увереннее, если они хорошо знают среду и контекст, в котором происходят события, описанные в *ситуационных задачах*. Преподаватель также чувствует себя увереннее, организуя обсуждением *ситуаций*, который базируется на актуальном для учащихся материале.

3. Научность и строгость *ситуационным задачам* придают статистические материалы. При этом данные материалы могут играть роль средства для оценки *ситуации*, а могут выступать в качестве материала для расчета показателей, которые наиболее существенны для понимания *ситуации*.

При использовании статистических материалов учащемуся необходимо осмыслить эти материалы, ответив на несколько вопросов: «Какую роль играют эти материалы в характеристике *ситуации*?», «Что в самих материалах

непосредственно характеризует *ситуацию*?», «Как рассчитываются или выделяются эти характеристики?» и т.д.

Статистические материалы размещают либо в самом тексте описания *ситуации*, либо в приложении.

4. Материалы к *ситуационным задачам* можно получить посредством анализа научных статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме.

Если произведения публицистики и художественной литературы придают эмоциональную насыщенность и предметную осязаемость *ситуационной задаче*, то произведения науки придают ей большую строгость и корректность. Наиболее интересные научные публикации по педагогике и психологии могут выполнять в *ситуационной задаче* две функции: первая заключается в том, что научные публикации и их фрагменты могут выступить составляющими *задачи*, а вторая — в том, что они могут быть включены в список литературы, необходимой для анализа и понимания *ситуации*.

5. Источником содержания для *ситуационных задач* является Интернет с его ресурсами. Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью.

Все источники информации для *ситуационных задач* представляют собой продукты деятельности. В них проявляются интересы людей, их субъективизм, а порой и заблуждения. Под заблуждением обычно понимается факт, который ошибочно принимается за истину. Возникает вопрос о том, можно ли использовать заблуждения при построении *ситуационных задач*? Ответить однозначно на этот вопрос нельзя по многим причинам.

С гносеологической точки зрения относительности знания каждый предыдущий этап в познании действительности содержит в себе заблуждения. С практической точки зрения заблуждение предопределяет неоптимальность деятельности, с педагогической точки зрения такие факты должны быть исключены из преподаваемого знания.

По-нашему мнению, в *ситуационных задачах* можно в ряде случаев использовать и заблуждения, которые создают препятствия при продвижении учащихся к решению. Однако необъективные факты недопустимы в теоретическом знании. И самое главное в том, что заблуждения обязательно должны быть вскрыты в процессе *анализа ситуации*.

Такой подход требует проверки на истинность всех материалов и источников *ситуационных задач*. Вот почему необходимо тщательно проверять информационную базу *ситуационных задач*, добиваясь максимального соответствия *ситуации* реальной жизни.

Применение *ситуационных задач* в профессиональном обучении выдвигает на первый план проблему их конструирования в соответствии с научными принципами.

Заметим, что в науке выделяются два термина «проектирование» и «конструирование». Под проектированием понимается процесс создания модели, проекта той или иной системы. Под конструированием понимается обычно создание действующей конструкции этой модели.

Таблица 1

Требование к <i>ситуационной задаче</i>	Развернутая характеристика
Фабула, история	Реальная, интересная, жизненная
Конфликт	Напряженность, психологичность, неоднозначность, профессиональность
Проблема	Сложность и скрытый характер проблемы
Действия	Многовариантность, реальность, напряженность
Персонажи	Привлекательны, обладают выраженными личностными качествами
Концепция	Должна быть основой <i>ситуационной задачи</i>
Решения	Возможность принятия решений, их многовариантность, неоднозначность
Опыт	Концентрируется в содержании
Информация	Информативность и многоплановость
Объем	Краткость

По отношению к построению *ситуационных задач* как специфических интеллектуальных продуктов, представляющих собой тексты, эти термины различаются лишь тем, что проектирование предполагает процедуры обдумывания проектируемых *ситуаций*, а конструирование — это само написание *ситуационных задач*, т.е. воплощение проекта в текст, к которому предъявляются определенные требования.

Проектирование и конструирование *ситуационных задач* представляет собой довольно сложный процесс. Для того чтобы создать *ситуационную задачу*, необходимо, прежде всего, сформулировать требования.

1. быть умело рассказанной реальной историей,
2. отражать реальную проблему,
3. описывать драматическую *ситуацию*,
4. содержать контрастные сравнения,
5. позволять оценить принятые решения,
6. быть короткой (оптимальный объем текста не должен превышать 8–12 страниц плюс 5–10 страниц таблиц и графиков),
7. содержать необходимую статистическую информацию

На основании изучения опыта создания *ситуационных задач* можно представить следующий список требований (табл. 1).

Если попытаться опросить по этой таблице учащихся и преподавателей, то, по нашим наблюдениям, может обнаружиться интересная закономерность: учащиеся отдают предпочтение интересности, многоплановости *ситуационной задачи*, напряженности его фабулы, а преподаватели ориентируются на ее информативность, концепцию, богатство опыта. По отношению к конструированию *ситуационных задач* в практике сложились два подхода: творческий и технологический. Согласно творческому подходу создание *ситуационной задачи* представляет собой творческий процесс, который не поддается полной алгоритмизации. Вторая позиция оказывается более

жесткой. Она предполагает разработку некоторой технологической схемы, своеобразного технологического процесса, реализация которого и обеспечивает создание *ситуационной задачи*.

Каждый из этих подходов имеет достоинства и недостатки. Творческий подход заставляет рассматривать создание *ситуационных задач* как творческий процесс построения оригинальных методических материалов, которые могут применяться регулярно в процессе обучения. Технологический подход предполагает создание простых *ситуационных задач*, без которых трудно представить себе реальный образовательный процесс. Таким образом, тот и другой подходы имеют право на жизнь.

Творческие аспекты *ситуационного обучения* довольно многообразны. Они пронизывают и создание, и решение *ситуационных задач*. Под творчеством мы понимаем нетрадиционное, новаторское решение задачи.

Ситуационное обучение в творческом аспекте представляет собой сложные и многоплановые процессы генерирования знания. От научного творчества творческие процессы *ситуационного обучения* отличаются тем, что знание здесь не является принципиально новым, хотя не исключает того, что учащимся может быть предложено оригинальное решение проблемы.

Творчество складывается из множества частных открытий и озарений для отдельных учащихся, открытия педагога относительно понимания им учащихся, для всех учащихся, когда завершается анализ *ситуации* и становится понятным проблема и пути решения *ситуационной задачи*.

Следует отметить что, творческое содержание *ситуационных задач* определяется также творческим содержанием интегрированных в них методов аналитической деятельности и методов и форм обучения. Методы аналитической деятельности выступают средством, а методы и формы обучения способами организации учебной деятельности.

Литература:

1. Шеремета П., Канщенко Г. Ситуационный метод / под ред. О.И.Сидоренко. — 2-е изд. — К.: Центр инноваций, 1999. — 80 с.
2. Олимов Қ.Т. Педагогические технологии. Ташкент «Наука и технология». 2011. 276 с.

Совершенствование познавательных способностей учащихся через использование информационно-коммуникативных технологий в обучении английскому языку

Махамаджонова Махшура Махамаджоновна, соискатель; Олимова Феруза Каримжановна, соискатель
Ташкентский государственный педагогический университет (Узбекистан)

Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационно-коммуникативных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, склонностей. Современный компьютер представляет собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда вообще, в любом его проявлении. Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включают: изучение лексики; отработку произношения; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку грамматических явлений.

На уроках английского языка с помощью компьютера можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас учащихся; формировать у школьников устойчивую мотивацию к изучению английского языка. Мир новейших информационных технологий занимает всё большее место в нашей жизни. Использование их на уроках мы повышаем мотивацию и познавательную активность учащихся всех возрастов, расширяет их кругозор. Информационно-коммуникативные технологии способствуют усилению учебной мотивации изучения ИЯ и совершенствованию знаний учащихся. ИКТ направлены на интенсификацию процесса обучения, на совершенствование форм и методов организации учебного процесса.

Современный период развития цивилизованного общества характеризует процесс информатизации. Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования — внедрение средств новых информационных технологий в систему образования. Процесс информатизации образования приводит не только к изменению организационных форм и методов обучения, но и к возникновению новых.

В связи с развитием процесса информатизации образования изменяется объем и содержание учебного материала, происходит переструктурирование программ учебных предметов. Параллельно этим процессам происходит внедрение инновационных подходов к проблеме уровня знаний учащихся, основанных на разработке и использовании комплекса компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня усвоения.

В настоящее время значительные преобразования в области образования затронули и обучение иностранному языку в школе. В частности стали интенсивно внедряться в учебный процесс новые информационные технологии, такие как использование Интернет-ресурсов, обучающих компьютерных программ. Мы живём в век информационной, компьютерной революции, которая началась в середине 80-х годов и до сих пор продолжает наращивать темпы. Компьютеры стремительно вошли в нашу жизнь и в процесс обучения английскому языку. Компьютер в учебном процессе — не механический педагог, не заместитель или аналог преподавателя, а средство при обучении детей, усиливающее и расширяющее возможности его обучающей деятельности. Компьютер берёт на себя львиную долю рутинной работы преподавателя, высвобождая ему время для творческой деятельности. Компьютер максимально приближает процесс обучения английскому языку к реальным условиям. Компьютеры могут воспринимать новую информацию, определённым образом обрабатывать её и принимать решения, могут запоминать необходимые данные, воспроизводить движущиеся изображения, контролировать работу таких технических средств обучения, как синтезаторы речи, видеомагнитофоны, магнитофоны. Компьютеры существенно расширяют возможности преподавателей по индивидуализации обучения и активизации познавательной деятельности учащихся в обучении английскому языку, позволяют максимально адаптировать процесс обучения к индивидуальным особенностям учащихся. Каждый ученик получает возможность работать в своём ритме, т.е. выбирая для себя оптимальные объём и скорость усвоения материала.

Применение компьютеров на уроках английского языка значительно повышает интенсивность учебного процесса. При компьютерном обучении усваивается гораздо большее количество материала, чем это делалось за одно и то же время в условиях традиционного обучения. Кроме того, материал при использовании компьютера усваивается прочнее. Компьютер обеспечивает и всесторонний (текущий, рубежный, итоговый) контроль учебного процесса. Контроль, как известно, является неотъемлемой частью учебного процесса и выполняет функцию обратной связи между учащимся и преподавателем. При использовании компьютера для контроля качества знаний учащихся достигается и большая объективность оценки. Кроме того, компьютерный контроль позволяет значительно сэкономить учебное время, так как осуществляется одновременная проверка знаний всех учащихся. Это даёт возможность преподавателю уделить больше внимания творческим аспектам работы с учащимися.

Ещё одно достоинство компьютера — способность накапливать статистическую информацию в ходе учебного процесса. Анализируя статистические данные (количество ошибок, правильных/неправильных ответов, обращений за помощью, времени, затраченного на выполнение отдельных заданий.), преподаватель судит о степени и качестве сформированности знаний у учащихся. Компьютер снимает такой отрицательный психологический фактор, как «ответобоязнь». Во время традиционных аудиторных занятий различные факторы (дефекты произношения, страх допустить ошибку, неумение вслух формулировать свои мысли.) не позволяют многим учащимся показать свои реальные знания. Оставаясь же «наедине» с дисплеем, учащийся, как правило, не чувствует скованности и старается проявить максимум своих знаний.

Благоприятные возможности создают компьютеры и для организации самостоятельной работы учеников на уроках английского языка. Учащиеся могут использовать компьютер как для изучения отдельных тем, так и для са-

моконтроля полученных знаний. Причём компьютер является самым терпеливым педагогом, способным сколько угодно повторять любые задания, добиваясь правильного ответа и, в конечном счёте, автоматизации отработанного навыка. В своей работе мы используем проектное обучение. Проектная деятельность немыслима без использования информационных технологий. Проект на основе информационных технологий многогранен, эффективен, перспективен, неисчерпаем. Компьютеры применяются учениками при выполнении проектов разных видов: информационных, игровых, исследовательских, творческих. Для подготовки проектов используются также возможности Интернета.

Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы учащихся.

Из опыта работы с информационно-коммуникативными технологиями я могу сказать, что они несомненно способствуют повышению у детей мотивации к изучению английского языка и формированию индивидуальных, творческих, познавательных способностей. Именно информационные технологии способны сделать учебный процесс для школьника лично значимым, в котором он сможет полностью раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои исследовательские способности, фантазию, креативность, активность, самостоятельность. Недаром эта технология относится к технологиям 21 века. Очевидно, что уже в ближайшее время изучение иностранных языков с внедрением новых информационно-коммуникативных технологий из области исследований перейдёт в область обучения и получит широкое распространение.

Литература:

1. Е.Н. Соловова, В.Г. Апальков. Курсы: «Развитие и контроль коммуникативных умений» Статьи из газеты «Первое сентября» № 17–24, 2005–2006 г.
2. «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования»/ Под ред. Е.С.Полат — учебное пособие для вузов и системы повышения квалификации, издание 2-е дополненное и переработанное, — М., Академия—2000.

Влияние изучения иностранных языков на развитие ребенка

Мкртычева Нарине Суреновна, преподаватель; Тонкошнур Павел Сергеевич, студент
Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты)

В современном мире в связи с глобальными, геополитическими, экономическими и социокультурными изменениями к человеку предъявляются более жесткие требования. Возрастает потребность свободно общаться на иностранном языке, а иногда даже на нескольких. Изменился способ и объем восприятия информации, поэтому необходимо изменить и подходы к обучению. Существует мнение, что раннее обучение иностранным языкам усложняет содержание дошкольного образования, и вредно, так как лишает ребенка детства. Однако исследования показали, что изучение иностранных языков, при правильной организации занятий, развивает детей, повышает их образовательный и культурный уровень.

Уже доказано, что раннее изучение иностранных языков не только ускоряет процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, но также положительно влияет на общее развитие ребенка. Следует отметить, что под ранним обучением иностранного языка понимается обучение, осуществляемое на основе интуитивно-практического подхода в период с момента рождения ребенка до его обучения в школе.

Обладая высокой пластичностью функций мозга и психики, дети имеют большие потенциальные возможности развития, реализация которых зависит от воспитания и обучения окружающих взрослых. Поэтому, их необходимо начинать развивать в самых разных направлениях с первых дней жизни.

В институте в Филадельфии (США) под руководством известного в Штатах врача Гленна Домана доказали, что самое эффективное обучение происходит в период роста мозга. Поэтому научить чему-либо маленьких детей, намного легче. А способность овладения речью наследуется ребенком с момента рождения и проявляется уже с первых лет жизни. Ребенок мог бы заговорить сразу на нескольких языках, если бы воспитывающие его люди, образовали для него (искусственно или естественно) разные языковые среды. Потом детям постарше становится труднее овладеть иностранными языками. Дело в том, что к шести годам ребенок свободно владеет речью на родном языке, беспрепятственно общается с окружающими его людьми, а уникальные свойства, присущие механизму способности заговорить, застывают, так как они уже обеспечили жизнеспособность организма в среде и их назначение для организма исчерпано. И усвоение иностранного языка происходит в процессе целеустремленного обучения больше на основе действия таких функций как память, мышление, воля.

Кроме того, замечено что, ребенок, который рано научился какой-либо деятельности (в том числе и рано начал изучать иностранный язык), если продолжает эти занятия,

любит учиться, легко занимается сам и никогда не мучается от безделья и скуки. Так у ребенка формируется положительная учебная мотивация.

Следует упомянуть полемику на тему: «способствует ли изучение иностранных языков улучшению произносительных навыков на родном языке». Некоторые логопеды, психологи, считают, что для развития речевой функции, а именно для разработки артикуляционного речевого аппарата ребенка, ему необходимо заниматься иностранным языком. Важно избежать смешения в языке ребенка иностранного и русского произношения, поэтому в случае нарушении речи следует отложить изучение другого языка.

Доказано, что лучше всего дети запоминают слова, называющие то, что им интересно и имеет для них эмоциональную значимость. Эмоциональный фактор вообще имеет большое значение в процессе обучения иностранному языку.

Эмоциональность легко соединяется с художественностью. На уроках иностранного языка в детском саду так же часто и успешно создается художественная среда. Театральная, музыкальная, литературная или другая деятельность детей при обучении иностранному языку не только вызывает их неподдельный интерес и желание к обучению, но также оказывает положительное воздействие на развитие их личностных особенностей [4].

По мнению психологов, таких как Л.С. Выгодский, Л.В. Щерба, изучение иностранного языка благоприятно влияет на развитие родной речи. Длительное экспериментальное обучение иностранному языку, проводившееся коллективом лаборатории обучения иностранным языкам НИИ общего и среднего образования РФ, подтвердило положительное влияние предмета на общее психическое развитие детей, на выработку у них способов адекватного поведения в различных жизненных ситуациях, на лучшее владение родным языком. Наиболее благоприятным периодом для начала обучения иностранным языкам психологи определяют возраст с 2 до 8 лет.

Это далеко не полный список положительных результатов раннего изучения иностранного языка. Необходимо всегда помнить, что главным принципом в любом обучении является его гуманистическая направленность.

Существует множество мнений по поводу того, какой именно следует выбрать способ обучения малышей иностранному языку. Одним из наиболее актуальных и действенных является преподавание иностранного языка в игровой форме.

Крупнейший теоретик игровой деятельности Д.Б. Эльконин выделяет в игре четыре важнейшие для ребенка функции: средство развития мотивационно-потребностной сферы; средство познания; средство

развития умственных действий; средство развития произвольного поведения. Игровая деятельность оказывает влияние на развитие внимания, памяти, мышления, воображения [7].

Итак, игра является инструментом преподавания, активизирующим мыслительную деятельность детей. Учебный процесс посредством игры становится привлекательнее и интереснее, заставляет волноваться и переживать, что формирует мощный стимул к овладению языками.

Вопросами методики преподавания иностранного языка с использованием игровой деятельности на начальном этапе занимались Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина, Е.И. Пассов, Д.Б. Эльконин, Е.И. Негневицкая и другие ученые, методисты и психологи.

Проблема поиска организации обучения на среднем и старшем этапах нашли отражение в работах Н.А. Салановича, В.В. Андриевской и других авторов.

Однако еще недостаточно изучена проблема специфики организации учебного процесса с включением игровой деятельности на различных этапах обучения — начальном, среднем и старшем. Важнейшим условием эффективности учебных игр является строгий учет возрастных психолого-педагогических особенностей учащихся.

Например, при обучении иностранному языку маленьких детей необходимо принимать во внимание такие особенности, как пылливость и любознательность. Также, важно помнить, что им трудно в течение длительного времени удерживать внимание на одном виде деятельности. Поэтому их деятельность на занятиях должна быть разнообразной, эмоционально насыщенной. Многие методисты полагают, что в дошкольном возрасте цель обучения успешнее достигается при игровой мотивации и при оценке поведения со стороны сверстников.

Ролевой игрой дети овладевают к третьему году жизни, знакомятся с человеческими отношениями, открывают у себя наличие переживаний. У детей формируется воображение и символическая функция сознания, которые позволяют им переносить свойства одних вещей на другие, возникает ориентация в собственных чувствах, формируются навыки их культурного выражения. И это позволяет им включаться в коллективную деятельность и общение. В результате освоения игровой деятельности в дошкольном возрасте формируется готовность к учению.

Игры можно использовать при введении и закреплении лексики, для формирования умений и навыков устной речи. Именно в процессе игровой деятельности создаются условия для естественного общения детей.

Итак, следует выделить следующее:

- игру можно включать в том или ином виде в занятия по иностранному языку;
- проведение игр на уроках иностранного языка позволяет реализовать воспитательные цели обучения. Задача преподавателя — научить культуре игры и культуре поведения вообще;

— разработка и внедрение игр в процессе обучения способствует более успешному решению основных задач обучения устной речи на разных этапах обучения иностранному языку.

Так же очень часто на уроках иностранного языка с детьми дошкольного и младшего школьного возраста используют проектные методики. В европейских языках слово «проект» заимствовано из латыни: причастие *projectus* означает «выброшенный вперед», «выступающий», «бросающийся в глаза». Применительно к уроку иностранного языка, проект — это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий с созданием творческого продукта. Таким образом, метод проектов — это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решать ту или иную проблему в результате самостоятельных действий детей с обязательной презентацией результатов. *Ниже приведены* несколько примеров проектной методики, с помощью которых в процессе обучения иностранному языку можно достичь сразу нескольких целей — расширить словарный запас учащихся, закрепить изученный лексико-грамматический материал, создать на уроке праздничную атмосферу, украсив кабинет иностранного языка красочными работами детей.

№1. *My Favourites*. Дети могут подготовить дома материал (вырезки из журналов, рисунки) иллюстрирующие их интересы, увлечения и т.п. В течение урока на цветной бумаге они оформляют странички альбома и рассказывают о том, что любят (о любимом цвете, спорте, городе, и т.д.)

№2. *Picture poem*. Детям можно предложить нарисовать картину-стихотворение, так чтобы форма была созвучна со смыслом.

№3. *Washing Line*. Дети рисуют одежду, пишут на своих рисунках названия и затем развешивают одежду на веревку с помощью прищепок.

Работу над проектами можно строить как в группах, так и индивидуально. Следует отметить, что метод проектов формирует у детей готовность работать в коллективе, принимать ответственность за выбор и разделять ее с членами коллектива, анализировать результаты деятельности.

Таким образом, использование разнообразных педагогических приемов и знаний особенностей направленности личности детей позволяют преподавателю сделать процесс обучения иностранному языку более эффективным.

Конечно, исследования по влиянию изучения иностранного языка на общее развитие детей нельзя считать завершенными, но с полной уверенностью можно утверждать, что изучение иностранного языка не оказывает отрицательного влияния на формирование личности ребенка. Скорее, опираясь на результаты экспериментальных исследований, можно говорить о положительном влиянии иностранного языка на развитие детей.

И цель педагога в данной ситуации сделать процесс более приемлемым для детей. Доводов в пользу раннего

обучения иностранным языкам вполне достаточно, дело только за инициативными, компетентными и увлеченными своей работой учителями, родителями, осознаю-

щими значение образования и развития своих детей. И, конечно, государству необходимо осуществлять политику в пользу своих юных граждан, а значит своего будущего.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // Иностранные языки в школе. — 1986.-№2.-с. 24–27.
2. Баранников А.В. О введении иностранного языка во 2 классах начальной школы в условиях эксперимента по обновлению структуры и содержания общего образования в 2002/2003 учебном году // Иностранные языки в школе. — 2002. — №2. — с. 4–10.
3. Витоль А.Б. Нужен ли дошкольникам иностранный язык? // Иностранный язык в школе, 2000, №6.-с. 24–25.
4. Комарова Э.П., Трегубова Е.Н. Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранному языку // Иностранный язык в школе. — 2000. — №6. — с. 11–15.
5. Лазарева Е.В. Раннее обучение английскому языку средствами искусства: воспитание человеческой природы // Иностранные языки в школе. — 1996.-№2.-с. 42–50.
6. Уланова О.Б. Английский для дошкольников: играем и учим, М., издательский центр «Академия», 1998.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999 г. — 360 с.

Мультимедийный лингводидактический тренажер как основа формирования коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении финских учащихся русскому языку как иностранному

Немченко Юлия Николаевна, магистр

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Современная трактовка владения иностранным языком связана, прежде всего, с умением осуществлять речевое общение в реальных ситуациях, в соответствии с нормами поведения и речевого этикета, принятыми в данном сообществе. Изучая русский язык, иностранные учащиеся приобщаются к русской культуре и участвуют в диалоге культур. Для того, чтобы этот диалог состоялся, требуется формирования межкультурной и коммуникативной компетенций, которые направлены на развитие способности современного человека к межкультурной коммуникации, развитие способности к участию в аутентичной речевой ситуации.

Коммуникативная компетенция — это «способность к общению в различных сферах и видах речевой деятельности, которая представляет собой особое качество речевой личности, складывающееся из следующих составляющих: языковой, предметной, прагматической, текстовой компетенции» [5, с. 448]. Понятие «межкультурная компетенция» в самом общем смысле этого слова понимается, как способность личности достигать успешной коммуникации в процессе общения с представителем другой культуры [1, 4].

Финляндия всегда нуждалась и будет нуждаться в специалистах по России, как и Россия нуждается в специалистах по Финляндии, особенно на территории Ленинградской области, Санкт-Петербурга и Карелии, т.к. наши

страны находятся в тесных экономических отношениях. Однако у многих финских учащихся при изучении русского языка существует особый психологический барьер, причинами которого являются разность менталитетов наших народов, непростые взаимоотношения Финляндии и России в ходе истории, а также русский язык имеет репутацию очень трудного для изучения (алфавит, кириллица, шипящие звуки, наличие мягких звуков, наличие категории рода и в целом сложная грамматика в отличие от других индоевропейских языков) [3].

В Финляндии в настоящий момент уделяется большое внимание использованию современных технических средств в обучении иностранным языкам. Компьютерные технологии обучения, прежде всего мультимедиа и Интернет, дают основание для создания и обеспечения интерактивности обучения, моделирования специальной обучающей среды, что позволяет по-новому осмыслить пути формирования коммуникативной и межкультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному.

Мы разработали мультимедийный лингводидактический тренажер по РКИ для финских учащихся, направленный на усвоение лексики по теме «одежда», а также развитие межкультурной и коммуникативной компетенций. *Лексическая тема была выбрана* не случайно. Люди на протяжении многих столетий, в любом обществе использовали одежду, а также другие украшения как

Женская одежда



Рис. 1. Лингводидактический тренажёр, «Женская одежда», слайд 5

форму невербальной коммуникации для того, чтобы показать, какой они профессии, чем занимаются. В лексике одежды отражается материальная культура народа. По нашему мнению обучение лексике по теме «одежда» на занятиях по русскому языку как иностранному способствует развитию межкультурной компетенции иностранных учащихся. Именно поэтому была выбрана данная тема для создания презентационного тренинга. В каких коммуникативных ситуациях иностранные учащиеся могут использовать свои знания лексики по теме «одежда», посетив Петербург или Москву? Или другой город нашей страны? Как правило, при совершении покупки в магазине одежды. По этой причине наш лингводидактический тренажер называется «Магазин одежды».

Для разработки аутентичного лингводидактического тренажера по РКИ нами было проанализировано 10 учебников по РКИ с целью установить содержащийся в них объём лексики и информации по теме «одежда», также было проведено интервью носителей русского языка. В интервью приняли участие 20 носителей русского языка в возрасте 19–57 лет (13 женщин и 7 мужчин). Цель интервью заключалась в выявлении наиболее употребляемых фраз носителями русского языка в коммуникативных ситуациях в магазине одежды. Это было необходимо нам для того, чтобы включить в лингводидактический тренажер аутентичный лексический материал.

На основе полученной информации в ходе анализа интервью носителей русского языка и учебников по РКИ был составлен аутентичный презентационный тренинг в программной оболочке Microsoft Power Point и Sound Forge. Целью данной презентации является ознакомление и закрепление лексики по теме «одежда», а также развитие

коммуникативной и межкультурной компетенции финских учащихся, изучающих русский язык на базовом уровне.

Презентация состоит из 14 слайдов. В данной работе 4 раздела: 1) лексика по теме «одежда», 2) магазины одежды в Санкт-Петербурге, 3) диалог в магазине одежды, 4) глоссарий. В первый и второй раздел презентационного тренинга строены блоки интерактивных упражнений на основе разработанной канадскими специалистами программы HotPotatoes (<http://www.hotpotatoes.com>), которая является гипертекстовой оболочкой для свободного некоммерческого использования. Программа позволяет создавать пять типов интерактивных упражнений. В наш лингводидактический тренажёр вошли 4 типа упражнений: JQuiz (задание-викторина), JMatch (задание-сопоставление), JCross (кроссворд), JClose (задание-вставка пропущенного слова). Совместимость этой программы с Интернетом и современными базовыми компьютерными программами делает ее удобной и надежной с точки зрения обучающихся задач (2, с. 138). Цель блока упражнений – тренировка и закрепление лексики по теме «одежда» (см. рис. 1).

В нижней правой части слайдов заметен квадрат с названием упражнения. Им обозначена гиперссылка на то или иное упражнение. Рассмотрим основные разделы созданного нами лингводидактического тренажера.

I. Одежда. Данный раздел посвящен ознакомлению и закреплению лексики по теме «Одежда» и состоит из четырех частей: мужская одежда, женская одежда, обувь, головные уборы, аксессуары. Каждый подраздел размещён на отдельном слайде. Отбор лексики выполнен нами на основе полученных результатов анализа учебников по РКИ.


- 
- Продавец: ◀ **Здравствуйте, я могу Вам помочь?**
 Покупатель: ◀ **Пока нет, спасибо. Я просто смотрю.**
Спустя некоторое время
- Покупатель: ◀ **Покажите, пожалуйста, вот эти джинсы.**
 Продавец: ◀ **Сейчас принесу.**
 Покупатель: ◀ **Сколько они стоят?**
 Продавец: ◀ **Две тысячи рублей.**
 Покупатель: ◀ **Спасибо. Где я могу их примерить?**
 Продавец: ◀ **Примерочная находится в конце зала.**
 Покупатель: ◀ **Спасибо.**
Спустя некоторое время
- Продавец: ◀ **Вам подошли джинсы?**
 Покупатель: ◀ **Да. Я их беру!**

Рис. 2. Диалог «В магазине одежды»

Технология работы данным разделом презентационного тренинга следующая: по щелчку правой кнопки мыши на слайде появляются картинки, иллюстрирующие одежду. Под каждой картинкой порядковый номер. Курсор мышки нужно навести на порядковый номер и нажать на левую кнопку мышки. Под картинкой вместо номера появляется надпись слова (ударный звук выделен красным шрифтом). Затем можно прослушать это слово любое количество раз. Вся лексика, представленная для ознакомления в данной презентации, озвучена с помощью программы Sound Forge.

После ознакомления с подразделами «Мужская одежда» и «Женская одежда» учащимся предлагается выполнить упражнение JQuiz (викторина). В данном упражнении из предложенных вариантов необходимо выбрать правильный ответ. К каждому варианту ответа прилагается картинка. После работы с подразделом «Обувь» финским учащимся нужно выполнить упражнение, где требуется соотнести картинку в левом столбце с соответствующим русским словом в правом столбце (JMatch). Ознакомившись с лексикой «Головные уборы» и «Аксессуары», учащиеся разгадывают кроссворд, к каждому вопросу прилагается подсказка в виде картинки (JCross).

II. Магазины молодёжной одежды в Санкт-Петербурге. В данном разделе представлена основная информация о молодёжных магазинах одежды в Санкт-Петербурге (физический адрес, адрес в интернете, краткое описание ассортимента), а также предлагается выполнить задания. После ознакомления с информацией о магазине молодёжной одежды «Твоё» финским учащимся предлагается выполнить упражнение, в котором дан текст с пропущенными словами (JClose). К каждому пропущенному

слову прилагается подсказка на финском языке. После ознакомления с презентационным слайдом о магазине «Ромашка» учащимся даётся задание перейти по ссылке на сайт данного магазина в интернете. На сайте нужно выполнить следующее задание: найти, какие джинсы можно купить в данном магазине, сколько они стоят, какие цвета есть в ассортименте.

III. Диалог «В магазине одежды». В данном разделе учащиеся знакомятся с диалогом по теме «В магазине одежды». Диалог составлен нами на основе полученных результатов интервью носителей русского языка и анализа учебников по РКИ. В начале раздела мы даём перевод слов и выражений к диалогу на финский язык. Далее следует диалог, которые учащиеся должны прочитать и послушать. Каждая фраза диалога может быть прослушана любое количество раз. Данный диалог озвучен с помощью программы Sound Forge (см. рис. 2).

IV. Глоссарий. В данном разделе даны основные слова и выражения с переводом на финский язык, которые необходимо усвоить в ходе работы с тренажером.

Разработанный нами мультимедийный лингводидактический тренажер был апробирован на финских учащихся в возрасте 16–19 лет, которые приехали в Петербург изучать русский язык в рамках в рамках проекта по развитию аутентичного обучения русскому языку финских школьников и студентов «Русско-финское партнерство». Проект осуществляется с 2008 года на принципах сотрудничества между представителями образовательных учреждений России и Финляндии под руководством доцента кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена О.В. Миловидовой.

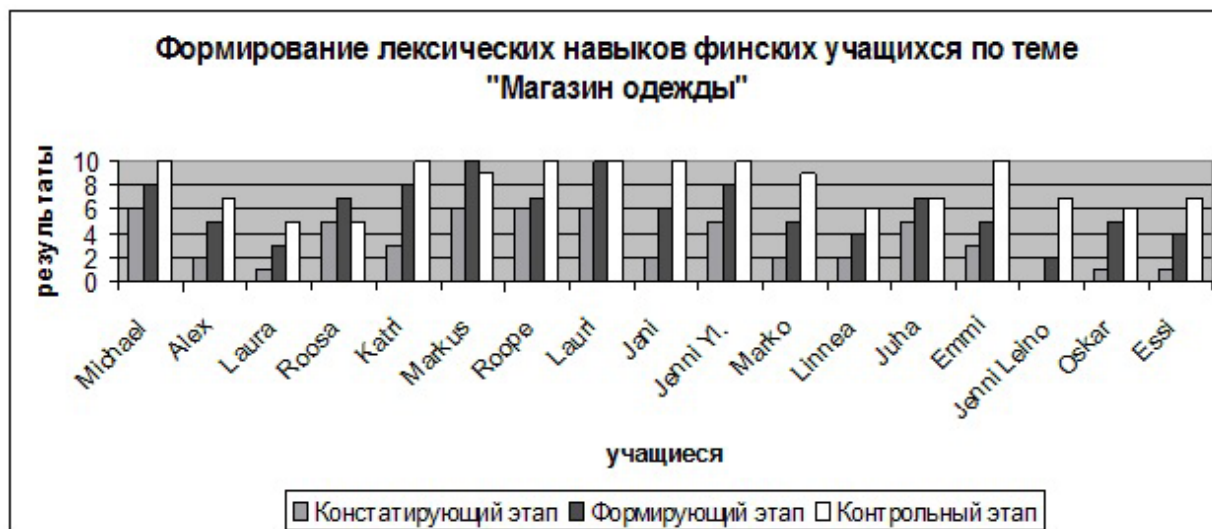


Рис. 3. Результаты апробации лингводидактического тренажёра

В ходе апробации лингводидактического тренажёра нами было проведено 3 анкетирования с целью выявления у финских учащихся исходного уровня знаний лексики по теме «Одежда» до ознакомления с лингводидактическим тренажёром (констатирующий этап эксперимента, первое анкетирование), уровня усвоения лексики по данной тематике после ознакомления с презентационным тренингом (формирующий этап эксперимента, второе анкетирование), а также уровня усвоения лексики после выполнения комплекса упражнений, встроенных в презентационный тренинг (контрольный этап эксперимента, третье анкетирование). Результаты трёх анкетирований представлены на рисунке 3.

Результаты трёх анкетирований говорят о том, что использование презентационного тренинга с мультимедийным комплексом упражнений, созданные нами, способствует формированию лексических навыков финских учащихся по теме «Магазин одежды» на базовом уровне изучения русского языка как иностранного.

После аудиторного занятия с применением лингводидактического тренажёра в Петербурге мы отправились с финскими учащимися в магазин одежды «Твоё» с целью применить полученные знания на практике в конкретной коммуникативной ситуации. Каждый учащийся получил определённое задание (например, подойти к продавцу-консультанту и спросить, где можно найти зелёную рубашку твоего размера).

После выполнения задания было проведено анкетирование, в ходе которого учащимся нужно было дать соб-

ственную оценку выполненному заданию. За каждый положительный ответ присуждался 1 балл, за отрицательный — 0 баллов, за ответ «не знаю» — 0,5 баллов.

Из 17 учащихся, принявших участие в эксперименте, 4 человека набрали максимальное количество баллов (5), 5 человек набрали по 4,5 балла, 2 человека набрали по 4 балла, 4 человека по 3 балла, 1 человек набрал 2 балла и 1 набрал 1,5 балла. Полученные результаты анкетирования говорят о том, что большинство финских учащихся смогли в жизненной ситуации применить полученные знания с помощью презентационного тренинга с комплексом упражнений.

Полученные результаты дают нам право сделать вывод о том, что использование мультимедийного лингводидактического тренажёра на занятиях по русскому языку как иностранному способствует формированию коммуникативной и межкультурной компетенции на базовом уровне обучения. «Создание обучающих мультимедийных продуктов способствует разрешению одной из важнейших в современной лингводидактике проблем, а именно актуализации учебного материала условиям, уровню подготовленности и интереса обучающихся» [2, с. 137].

Разработанный нами мультимедийный лингводидактический тренажёр вошёл в последствии в дистанционный курс «Модный Петербург», созданный для финских студентов-нефилологов, изучающих русский язык в лингвистическом центре университета Ювяскюля (Финляндия), внося вклад в теорию формирования коммуникативной и межкультурной компетенций.

Литература:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М., 2005.
2. Миловидова О.В. Моделирование процесса коммуникативно-прагматического обучения иностранному языку в формате русско-финского сетевого // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — СПб., 2006. — Том I. — № 18. — С. 135–139.

3. Мустайоки А., Протасова Е. О русском языке в Финляндии // Изучение и преподавание русского языка в Финляндии. — СПб., 2010.
4. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. — Т.Х. — 2007. — № 1. — с. 125—139.
5. Солтанбекова О.Т. О проблемах формирования коммуникативной компетенции студентов при обучении русскому языку как неродному / О.Т. Солтанбекова // Лингвистические и методические аспекты системных отношений единиц языка и речи: материалы X юб. Междунар. науч. конф. «Пушкинские чтения», 6 июня 2005 г. / сост. и отв. ред. Н.Е. Синичкина. СПб., 2005.

Формирование культуры здоровья – ответственная задача учреждений народного образования

Бахтин Юрий Константинович, кандидат медицинских наук, доцент;

Сопко Геннадий Ильич, кандидат медицинских наук, доцент;

Пазыркина Майя Владимировна, соискатель

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Специалист педагогической профессии, по своему профессиональному предназначению, призван формировать высокий уровень общей культуры у подрастающего молодого поколения.

Прежде всего, это относится к молодым специалистам — выпускникам педагогических университетов, которые получают фундаментальное и систематизированное, разностороннее и глубокое высшее профессиональное педагогическое образование.

Образование понимается нами как системное, целенаправленное и развивающее интеллектуальное воздействие на личность, которое включает и обеспечивает обучение, воспитание и развитие человека, формируя его кругозор, мировоззрение, знания и умения. Образовательное формирующее воздействие особенно продуктивно в молодом возрасте — в этот особый период наиболее динамичного развития организма и формирования личности подрастающего человека.

Помимо усвоения знаний, выработки умений и навыков, образование активно способствует разностороннему развитию человека — физическому и психическому, духовному и морально-нравственному, психолого-коммуникативному и социальному его становлению.

Педагогическое образование имеет ту существенную особенность, что оно нацелено на воспитание воспитателей, на обучение учителей, и оно направлено на развитие определённых интеллектуальных свойств у обучаемых, на формирование специфических профессиональных знаний и умений у будущих работников широкой системы общего образования. Оно создаёт тех педагогов, чьи жизненные приоритеты, круг интересов и кругозор, чьи профессиональные и личностные качества будут в значительной мере определять развитие учащихся массовых общеобразовательных школ. И поскольку этим профессионально подготовленным молодым педагогам предстоит в будущем формировать культуру подрастающего поколения, становится

понятной та особая социальная значимость, которая отличает высококвалифицированный и ответственный труд работников системы образования.

Под *культурой* мы понимаем сформировавшуюся систему знаний, ценностей, достижений, взглядов и приоритетов, сложившуюся иерархию потребностей, а также разнообразие мотивов человеческой деятельности и форм их реализации, которые аккумулируют опыт предшествующих поколений и способствуют выработке оценочных суждений, формированию личностных и общественных установок, вкусов, убеждений, решений, действий и поступков [1, с. 35—39].

Культура, как социальная наследственность, аккумулирует социально прогрессивную творческую деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, она определяет систему ценностей и приоритетов человека и общества, социальной группы и народности, нации и человечества.

Медицинская культура включает накопленные и преобразованные обществом, адаптированные медицинские знания, сформированные на основе исторического опыта развития этнической культуры и достижений медицинской науки и практики, которые направлены на предупреждение и устранение различных форм заболеваний, повреждений, отклонений в развитии и их нежелательных последствий.

Культура здоровья как проявление развитой общечеловеческой культуры, включает осознание человеком высокой ценности своего здоровья. Она предусматривает понимание необходимости охраны здоровья и его укрепления как неперемennого условия успешной самореализации человека. Культура здоровья человека — это, прежде всего, экологическая культура в широком её понимании, опирающаяся на гармонию всех проявлений человеческой деятельности и её взаимоотношений с окружающим человека обществом и природой. Как писал

основатель валеологии, И.И. Брехман в одной из последних опубликованных своих работ, цитируя Ж.-Б. Ламарка, — «Можно, пожалуй, сказать, что назначение Человека как бы заключается в том, чтобы уничтожить свой род, предварительно сделав Земной шар непригодным для обитания» [3, с. 3].

Только сформированная высокая экологическая культура широких слоёв населения, экологически выверенные решения и действия руководителей нашего государства и общественных организаций нашей страны, так же как и согласованная экологическая политика других стран Мира, — могут этому противостоять.

В формировании культуры здоровья значительную роль играют такие направления образовательного процесса, как физическое воспитание (способствующее формированию физической культуры), экологическое образование (способствующее созиданию экологической культуры), духовно-нравственное воспитание, культурологическое образование, а также — биологическое образование, медико-гигиеническое и валеологическое образование и воспитание, формирующие основы духовно-нравственной, валеологической и медицинской культуры человека [2, с. 44–46; 8, с.380–382].

Большое значение в содержании образовательных программ необходимо уделять таким направлениям, как здоровье и безопасность жизнедеятельности человека, здоровье и девиантное поведение подростков и молодёжи, здоровье и проявления асоциального поведения человека. Особенно актуально сегодня воспитывать молодёжь в духе категорического неприятия вредных привычек (курения табака, употребления алкогольных напитков, приёма наркотиков или других психоактивных веществ), а также — в атмосфере абсолютной недопустимости любых форм и проявлений асоциального поведения.

Основой воспитания культуры здоровья учащихся является формирование активной, деятельной, трудолюбивой и творческой личности, нацеленной на здоровый и трезвый образ жизни, на успешное саморазвитие и полное раскрытие своих потенциальных возможностей — на основе дружелюбия и коллективизма, жизнелюбия и альтруизма, особенно свойственных нашему студенчеству.

Основу формирования развивающейся личности человека составляет духовно-нравственное воспитание, целью которого является образование гражданина, интеллигента, патриота своей страны, заинтересованного в её процветании и в благополучии нашего народа, в здоровье и счастье каждого человека [4, с. 36–37].

Все эти важные составляющие общей культуры молодого специалиста педагогической профессии следует формировать в процессе обучения студентов в педагогическом университете, закладывая необходимые тематические блоки в соответствующие разделы образовательных программ.

Наблюдающийся за последние годы поворот социальных приоритетов к человеку, для обеспечения условий развития человеческой личности, реализации её перспективных возможностей и обеспечения реального их воплощения, — всё это отражает растущее понимание реального значения отечественной системы образования как института целенаправленного воспитательного воздействия на наше молодое поколение в новых социальных реалиях.

Реформирование системы образования предполагает воспитание такого поколения педагогов, которые, воспроизводя классическую матрицу профессиональной деятельности учителя, готовы к решению новых социокультурных задач по содействию учащимся в разностороннем их развитии — без противопоставления образовательного становления развивающегося человека состоянию его здоровья.

Культура здоровья и здоровый образ жизни являются категориями широкого мировоззренческого преобразующего воздействия на формирование развивающейся личности. Они созревают в сознании будущего учителя за годы обучения в педагогическом высшем учебном заведении, образуя базовый уровень его общечеловеческой и общепедагогической культуры, — в плане формирования здоровьесоздающей компоненты профессиональной деятельности педагога [5, с. 4; 8, с. 380–382].

Подготовка будущего учителя, со сформированными в педагогическом университете основами валеологического мировоззрения, — это процесс длительный и сложный. Он требует глубокой методологической и основательной методико-педагогической его проработки. Этот процесс требует также практической проверки реальной его эффективности и ответственного, заинтересованного исполнения, — с неизбежным преодолением немалых трудностей в ходе подготовки молодого учителя в педагогическом университете.

Среди наиболее важных аспектов валеологической подготовки учителя заслуживают внимания следующие:

- проблема формирования мотивации реальной приверженности идеалам здоровья и здорового образа жизни;
- разработка и апробация наиболее эффективных методов формирования устойчивости, иммунитета к негативному влиянию окружающей подростка микросоциальной среды;
- разработка эффективных методов активной, ответственной валеологической воспитательной работы, особенно в конфликтной, агрессивной молодёжной микросоциальной среде, отвергающей идеи оздоровления;
- необходимость воспитания у молодого поколения независимого, критического типа мышления, с выработкой собственной жизненной и профессиональной позиции по отношению к формирующимся стихийно социальным, психологическим и духовно-нравственным ценностям;

• формирование профессиональной психолого-педагогической установки, основывающейся на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию учащихся.

Валеологическая подготовка позволит уверенно оппонировать различным сомнительным ценностям, интенсивно внедряемым в массовое сознание и особенно распространенным в молодёжной среде. Это позволит также убедительно пропагандировать истинные общечеловеческие ценности нравственности и духовности, красоты и гармонии, гражданственности и патриотизма, трудолюбия, дисциплинированности и ответственности.

В основу воспитательной работы должно быть заложено стремление к активной жизненной позиции, крепкому здоровью и его неперемennom условию, его основе — стремление к здоровому, трезвому и активному образу жизни [2, с. 44–46; 5, с. 4–6].

Культура здоровья — это многогранное понятие, которое складывается из целого ряда его составляющих. Наряду с физическим воспитанием и формированием физической культуры (с чем, прежде всего, и связывают обычно укрепление здоровья), — немаловажное значение в формировании культуры здоровья имеет также психологическая, гигиеническая и медицинская культура учащихся.

Формирование культуры здоровья нужно начинать с дошкольного детского возраста, проводя развивающие занятия с детьми в интерактивной, игровой форме; такие же занятия должны проводиться и на всех этапах обучения детей в школе, увязывая содержание валеологической тематики с конкретно изучаемыми школьными предметами; подобные занятия включаются и в программу обучения в специальных учебных заведениях, они являются также рекомендуемыми элементами программ обучения и воспитания в высших учебных заведениях [7, с. 286–289].

Педагогическое образование на всех его уровнях должно обеспечивать достаточную широту кругозора учащихся. При этом актуально становление широкого естественнонаучного мировоззрения, формирование заинтересованного и активного мировосприятия, а также определение учащимися для себя наиболее важных, высших ценностей в жизни и достойных нравственных жизненных ориентиров [6, с. 226–235; 9, с. 6–11; 10, с. 53–58].

Именно в этом отношении заслуживают особенного внимания наиболее важные аспекты медико-биологического, гигиенического, медико-социального и валеологического образования — как апробированные методы формирования культуры здоровья будущего специалиста — педагога и гражданина.

Литература:

1. Бахтин Ю.К. Формирование культуры здоровья в педагогическом университете //Материалы VIII-й Всероссийской научно-практической конференции по проблемам непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности. 15–19 ноября 2004 г.» — СПб., РГПУ, Союз 2004. С. 35–39.
2. Бахтин Ю.К., Корчагина Г.А., Соломин В.П. Профессионально — в защиту валеологии/ отзыв на статью З.И. Тюмасевой «Невалеологические проблемы валеологии» — Народное образование. 2004, №2. — с. 44–46.
3. Брехман И.И. За всенародное движение «Здоровый Мир». Педагогические вести, 1996, №9, — С. 3.
4. Вайнер Э.Н. «Культура здоровья» как правопреемница специальности «Валеология» в профессиональном педагогическом образовании. //Материалы 3-его Международного конгресса валеологов. /Под редакцией проф. В.В. Колбанова. — СПб.: 2002. — С. 36–37.
5. Горбушина С.Н. Формирование у будущего учителя основ валеологического мировоззрения. /Учебно-методическое пособие. — Уфа: БГПУ, 2003, — 43 с.
6. Макарова Л.П., Сопко Г.И. Здоровый образ жизни и его составляющие.// Безопасность жизнедеятельности: учебник для студ. Вузов.-М.: — Изд. Центр «Академия». 2008. — С. 226–235
7. Макарова Л.П., Плахов Н.Н., Сопко Г.И., Пазыркина М.В. Инновационные методы оздоровления детей в дошкольном образовательном учреждении// Молодой ученый №2 (37), 2012. Т.П. — с. 286–289.
8. Пазыркина М.В., Сопко Г.И., Журина Т.Г. Значение валеологической культуры в формировании здоровья педагога. // Молодой ученый №3 (38), 2012. Т.Ш. — с. 380–382.
9. Соломин В.П. Фундаментализация многоуровневого профессионального образования. В сб.: Безопасность жизнедеятельности в системе многоуровневого образования. //Материалы X Международной научно-практической конференции. — СПб.: РГПУ, 2006. — С. 6–11.
10. Сопко Г.И. Образ жизни и здоровье// В кн.: Основы здорового образа жизни петербургского студента. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. — с. 53–58.

Компетентность и качество – две стороны одного процесса в образовании

Пугачев Александр Сергеевич, аспирант

Научно-исследовательский институт развития профессионального образования (г. Москва)

В процессе экономического развития, научно-технического прогресса, требования, предъявляемые хозяйственной деятельностью к человеку, постоянно изменяются. В связи с этим изменяются критерии оценки эффективности труда, критерии оценки работников, меняется так же область приложения оценки, выводы и последствия оценки для работников, процедуры получения оценки и т.д.

Исторический подход к проблеме взаимосвязи между обучением и использованием человеческих ресурсов современного общества позволяет утверждать, что на доиндустриальном этапе развития общество использовало в основном ремесленный труд, характерной особенностью которого был целостный подход к объекту труда. Ремесленник контролировал технологический процесс от начала до конца — от заготовки или исходного сырья до реализации конечного продукта. Овладеть искусством изготовления вещи можно было только в результате длительного обучения и пребывания в особой культурной среде.

Переход к индустриальным технологиям означал превращение работника в человека, овладевшего конкретной производственной операцией на определенном рабочем месте. В зависимости от сложности производственной операции, способностей и знаний человека, овладеть ею можно на разных уровнях. Разница в уровне овладения конкретной операцией в определенной области деятельности была обозначена термином квалификация — степень профессиональной подготовленности к выполнению определенного вида работы. Различают квалификацию работы и квалификацию работника. Квалификация работы — характеристика определенного вида работы, устанавливаемая по степени ее сложности, точности и ответственности. Обычно квалификация работы определяется разрядом в соответствии с тарифно-квалификационным справочником.

С появлением индустриального подхода произошло также отделение труда от обучения. Получить профессию стало возможно в колледже или вузе, а применить полученные знания на производстве. Индустриальные технологии были рассчитаны на массовое производство, развитую систему разделения труда, использование знаний, умений навыков человека в узкой конкретной области (профессия и специальность) и оценки результата труда по умению выполнять конкретную операцию в производственном процессе (квалификация).

Постиндустриальная стадия развития общества отождествляется с понятием «информационное общество». Узкая квалификация теряет свою ценность и на смену ей приходит компетенция — обладание широким диапазоном

знаний, опытом и необходимыми личными качествами, позволяющими переходить из одной области профессиональной деятельности в другую с минимальными затратами времени, средств и сил на переподготовку. Компетенция — единство знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида, определяемых целью, заданностью ситуации и должностью.

Подготовка такого персонала является результатом совместно-разделенной деятельности всей системы образовательных услуг:

- школы, дающей необходимый минимум первичной информации и закладывающей необходимые навыки и личные качества, предполагающие способность к обучению в течение всей трудовой жизни;
- профессии — (лицей, колледжи, университеты и т.д.) снабжающей необходимой информацией в определенной области профессиональной области, позволяющей начать трудовую деятельность в организации;
- корпоративная деятельность — дающая необходимые компетенции для работы в той области, которая определяет успешность деятельности организации (программы повышения квалификации, корпоративные университеты).

Понятия «компетенции» и «управление компетенциями» появились в зарубежной литературе в начале 1990-х годов. Объем понятия компетенции постоянно расширялся. Базовым набором для определения компетенции были знания, умения и навыки. Затем к ним стали прибавлять поведенческие модели и ценностные ориентации, позже — требования и условия конкретной организации и, наконец, совсем недавно, — способность к развитию.

В современных условиях получение образования, как исходного компонента компетенций, рассматривается как услуга, оказываемая сферой образования другим участникам рыночных отношений — потребителям данной услуги и управление сферой образовательных услуг возможно только на основе сегментации рынка. Представляется возможным решить данную проблему исходя из требуемых на сегодняшний день народнохозяйственным комплексом компетенций.

Базовые компетенции — это тот уровень образования и культуры, которым обладают все члены данного общества на определенном уровне его развития. Они давно признаются одними из важнейших факторов роста эффективности труда и народного богатства. Уровень образования определяется процентом грамотности, средним числом лет обучения, численностью учащихся, распределением населения по группам в зависимости от получения образования.

В настоящее время в странах Евросоюза разрабатывается новая концепция среднего образования, основанная на формировании базовых компетенций. В соответствии с концептуальным документом Экспертной комиссии Европарламента по вопросам образования от 2012 года в их число входят:

- способность к общению на родном языке;
- способность к общению на иностранном языке;
- знание определенного набора арифметических и математических операций, основных принципов естественных наук и технологий;
- умение обрабатывать информацию с помощью мультимедиа технологий;
- навык межличностных взаимодействий и гражданственности;
- предпринимательство (способность к созданию нового и поддержанию чужих инициатив, ориентация на успех в деятельности);
- способность к обучению и общая культура.

В наших условиях базовые компетенции приобретаются в результате всеобщего обязательного школьного образования. Государство предъявляет требования к базовым компетенциям, финансирует их получение, контролирует качество подготовки на основе ЕГЭ (единого государственного экзамена) [1, с. 51].

Типовые компетенции — это компетенции получаемые человеком в результате профессионального образования. К таковым относятся компетенции, необходимые для успешного начала самостоятельной профессиональной деятельности. Содержание типовых компетенций определяется и контролируется государственными программами подготовки. Заказчиком на оказание таких услуг являются и государство, в лице служб занятости, и работодатели.

Специальные компетенции — компетенции в различных видах деятельности, получаемые в результате переподготовки, углубления специализации в каких-либо видах деятельности, переходу на новые области деятельности как вследствие развития организации и перехода на новые виды продукции и услуг, так и по причинам личного профессионального развития. Оплачивают такие услуги либо организации, которые хотят повысить компетенции персонала в какой-либо новой для себя области деятельности, либо непосредственно получатели услуги, выстраивающие свою профессиональную карьеру и повышающие таким образом свою ценность на рынке труда и занятости [2, с. 37].

Организационные компетенции — компетенции необходимые для освоения какой-либо рыночной ниши. Очевидно, что компетенции персонала в значительной степени определяют качество продукции и услуг, которые может предложить организация. Анализ требований рынка при планировании деятельности фирмы на уровне человеческого капитала быстро переводится именно в логику компетенций, необходимых для получения результата.

Таким образом, система управления сферой образовательных услуг на основе компетенций должна удовлетворять следующим условиям:

- разделение функций управления между государством и потребителями образовательных услуг;
- разработка государственных требований к содержанию и качеству образовательных услуг в сфере базовых компетенций;
- разделение функций оказания услуги и контроля за качеством предоставляемой услуги.

С учетом сложности трансформационного процесса и неотрегулированностью процессов институционального взаимодействия можно сделать следующие выводы:

1. Кризис государственной системы образования не позволяет предприятиям надеяться на качественную подготовку необходимого количества персонала за счет государства.

Качество системы образования зависит и напрямую связано с экономической системой страны. Основные движущие силы рыночной экономики — это спрос (обеспеченное платежными средствами намерение потребителей приобрести данный товар) и предложение (стремление, желание производителя предложить к продаже свои товары). Современная система образования, стремясь к качеству, также отвечает спросу и предложению на рынке труда. Спрос в данном случае показывает потребность рынка в кадрах и ранжированность их квалификации. Предложение — показывает численность экономически активного и трудоспособного населения страны. Проблема качества образования заключается в несоизмеримости спроса и предложения на рынке труда и занятости.

2. Коммерциализация образования перекладывает бремя расходов на профессиональное обучение с государства на обучающихся или на предприятия, заинтересованные в притоке компетентных работников. Однако стоимость образовательных услуг в негосударственных учебных заведениях не позволяет предприятиям получать образовательные услуги в полном объеме.

Выход из создавшегося положения находится в частном порядке, поскольку реструктуризация системы образования сразу не может охватить все области подготовки специалистов с положительными и отрицательными моментами процесса перемен, создаются предприятий-заказчиков и вузов. Например, в Екатеринбурге с 31 января по 2 февраля представители некоммерческого партнерства совместно с коллегами из Франции участвовали в сессии по разработке концепции образовательных программ для специалистов в сфере торговли. При участии некоммерческого партнерства в Екатеринбурге прошла трехдневная рабочая сессия, целью совместной работы стала разработка материалов, необходимых для дальнейшего формирования новой системы обучения персонала по массовым профессиям. Этому событию предшествовала большая подготовительная работа, знакомство с опытом других стран по международному образовательному проекту. На западе работодатель оказывает непосредственное влияние на разработку модулей программы обучения специалистов. Есть даже такая должность — ин-

женер образовательных программ, он, взаимодействуя с работодателем, выясняет его потребности, и на основе этого конструирует учебные программы по принципу модулей. Очередной этап работы по проекту состоялся в Екатеринбурге совместно с коллегами из Франции — представителями Департамента образования Академии Гренобля. В течение трех дней совместными усилиями российские и французские партнеры разработали функциональные карты обучения по четырем специальностям: «директор магазина», «администратор торгового зала», «продавец» и «кладовщик». Это яркий пример возрождения взаимодействия образования и коммерции (в хорошем понимании этого слова). Адаптированные учебные программы — это гораздо более действенные методы обучения конкретных специалистов, нежели применяемые сейчас теоретические предметы спецкурсов. Адаптированные учебные программы, реализуемые совместно с работодателями, позволяют вводить такое конкретное понятие, как «качество рабочей силы» — это обобщенная характеристика уровня развития рабочей силы (степени подготовленности и трудовой активности работников), который позволяет обеспечить адекватное качество индивидуального и коллективного труда на основе эффективного использования новых и новейших технологий, рациональных форм организации производства и рабочих процессов [3, с. 81].

Однако, в современном постиндустриальном обществе, средние учебные заведения, со своей строгой специализа-

цией, не могут предоставить качественно подготовленных компетентных специалистов, способных самостоятельно развиваться и повышать свой уровень компетентности и квалификации, а также быть разносторонне развитыми. Система может быстро переориентироваться на подготовку качественных кадров, но не на подготовку компетентных специалистов, поскольку нет компетентных преподавателей международного уровня, их не успели подготовить. Качество как экономическая характеристика говорит, что о совокупности свойств, признаков продукции, товаров, услуг, работ, труда, обуславливающих их способность удовлетворять потребности и запросы людей, соответствовать своему назначению и предъявляемым требованиям. Качество определяется мерой соответствия товаров, работ, услуг условиям и требованиям стандартов, договоров, контрактов, запросов потребителей. Принято различать качество продукции, работы, труда, материалов, товаров, услуг.

В нашем современном обществе качество и компетентность можно совместить, если ввести систему непрерывного образования, когда взаимодействуют школы, колледжи и вузы с высшей подготовкой и последующей переподготовкой и повышением квалификации. В этом случае, школа отвечает за базовый уровень знаний, колледж отвечает за начальный уровень квалификации, а вуз отвечает за повышение качества нового специалиста с точки зрения компетентности.

Литература:

1. Миндель А.Я. Воспитание и развитие личности подростка. — М., 2007. — 220 с.
2. Савина М.С. Формирование ключевых компетенций обучающихся: предпринимательство, трудоустройство, коммуникации. Методическое пособие. — М., 2006. — 126 с.
3. Сидоров В.А. Социально-экономические проблемы подготовки молодежи к труду. — М., 2008. — 184 с.

К вопросу о сущности исследовательской компетентности старшеклассников общеобразовательной школы

Рассказова Жанна Владимировна, ассистент
Северо-Осетинского государственного педагогического института

Процессы, происходящие в экономической, социальной, политической, культурной жизни современного общества неизбежно затрагивают и образование. Динамично развивающееся современное российское общество предъявляет к современному выпускнику общеобразовательной школы несколько иные требования, чем это было даже несколько лет назад. Современный выпускник должен обладать не только глубокой знаниевой парадигмой, но и уметь быстро ориентироваться в стремительно возрастающем потоке информации, адаптироваться к изменяющимся условиям, самостоятельно

принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия.

В условиях постоянной и непрерывной технологической революции простое усвоение учащимися образовательных учреждений готовых знаний, умений и навыков становится недостаточным для востребованности и конкурентоспособности на рынке труда. Несмотря на прошедшую стадию демократического переустройства, образование в России существенно отстает от современных требований и поэтому нуждается в глубокой модернизации, жизненно необходимой для всей страны.

В системах образования многих стран в последние годы наметился переход от «знаниевой» модели обучения, цель которой — основные знания, умения и навыки, к «компетентностной», цель которой — формирование социально и профессионально компетентной личности [1].

Традиционный подход — обучать школьников знаниям на «всякий случай», зачастую не востребованными в реальной жизни, не отвечает современным целям образования. Происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием полного личностного и социально-интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетентность» вместо существовавшей долгое время парадигмы результата образования «ЗУН» [2].

Актуальной проблемой на сегодняшний день для общеобразовательной школы становится обучение школьников способам добывания и переработки научной информации путем самостоятельной исследовательской деятельности в рамках компетентностного подхода. Такая задача требует целенаправленного формирования исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы.

К трактовке понятия «исследовательской компетентности» существуют различные подходы. Остановимся на некоторых из них:

— с позиции системного подхода (Л.А. Голубь, В.С. Лазарев, Т.А. Смолина и др.) исследовательская компетентность является составляющей профессиональной компетентности;

— с позиции знаниево-операционного подхода (М.А. Данилов, Э.Ф. Зеер, М.А. Чошанов и др.) исследовательская компетентность — это совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности;

— с позиции процессуально-технологического подхода (А.В. Хуторской) под исследовательской компетентностью рассматривается «как обладание человеком соответствующей исследовательской компетенцией, под которой следует понимать знания как результат познавательной деятельности человека в определенной области науки, методы, методики исследования, которыми он должен овладеть, чтобы осуществлять исследовательскую деятельность, а также мотивацию и позицию исследователя, его ценностные ориентации» [4];

— с позиции функционально-деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.) в понятие «исследовательская компетентность» включаются совокупность личностных качеств, необходимых для эффективной исследовательской де-

ятельности. К характеристикам, характеризующим исследователя, можно отнести следующие: устойчивую направленность на решение поставленной проблемы исследования; одержимость в работе, неконформизм; критичность и самокритичность, постоянную неудовлетворенность достигнутым результатом; мощный интеллект, ярко выраженную способность устойчиво концентрировать работу своего интеллекта на нестандартное решение поставленных задач; повышенную наблюдательность к явлениям научного интереса и др.;

— с позиции компетентностного подхода (Б.Г. Ананьев, В.А. Болотов, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.В. Лаптев, А.К. Маркова, С.И. Осипова, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, В.Д. Шадриков и др.) исследовательская компетентность рассматривается как интегральная характеристика личности учащегося, выражающаяся в готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах деятельности. В рамках данного подхода В.А. Сластенин подчеркивает, что структурные компоненты исследовательской компетентности должны совпадать с компонентами исследовательской деятельности, а единство теоретических и практических исследовательских умений составляют модель исследовательской компетентности учащихся [5].

Вышеприведенный анализ различных подходов к рассмотрению сущности понятия «исследовательская компетентность» позволил нам рассматривать исследовательскую компетентность как интегральную характеристику личности учащегося, проявляющуюся в готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту, самостоятельно и творчески решать исследовательские задачи на основе имеющихся знаний и умений.

Таким образом, самостоятельно освоить и построить системы новых знаний старшеклассник может лишь тогда, когда является субъектом своего образования, четко осознающим смысл и значение исследовательской компетентности в учебной деятельности, заинтересованным в получении исследовательских результатов. При этом инициативное, самостоятельное, исследовательское отношение учащихся к действительности, другим людям и самому себе как исследователю является одним из важнейших элементов сознательного подхода к необходимости формирования его исследовательской компетентности.

Сущность исследовательской компетентности старшеклассников проявляется через взаимосвязь ее компонентов: мотивационного, информационного, когнитивного, коммуникативного, рефлексивного, личностного.

Мотивационный компонент связан со сформированностью интереса к исследовательской деятельности как индивидуальной, так и групповой, потребностью в этой деятельности и направленностью на достижение ее результатов.

Информационный компонент обусловлен умениями старшеклассников добывать и обрабатывать информацию, навыками работы с современной компьютерной, мультимедийной и другой техникой.

Когнитивный компонент представлен умениями старшеклассников использовать полученные знания в различных нестандартных жизненных ситуациях; обусловлен системой знаний об исследовательской деятельности, ее нормах и ценностях в современном обществе.

Коммуникативный компонент связан с умениями организовывать и осуществлять продуктивную коммуникацию как с отдельными лицами, так и с группой людей; умение находить и видеть нестандартные способы решения задач; принимать решения с учетом личностных и социальных последствий.

Рефлексивный компонент требует от старшеклассников умений распознавать, оценивать и анализировать исследовательские явления, ситуации, возникающие в жизни, исследовательские способности не только собственные, но и окружающих людей.

Личностный компонент предполагает развитие у старшеклассников умений самоорганизации, самостоятельности, самообучения, саморегуляции, самоопределения и саморазвития. Следствием выполнения исследовательской задачи является культурное самоопределение, самоидентификация учащегося.

Одним из важнейших направлений формирования исследовательской компетентности старшеклассников в условиях общеобразовательной школы является правильно организованная исследовательская деятельность. Ее организация и осуществление в учебном процессе школы выступает в качестве одного из главных условий достижения высокого уровня исследовательской компетентности.

Исследовательская деятельность позволяет учащимся выйти в культурное пространство самоопределения. Учащийся оказывается в ситуации проектирования собственной предметной деятельности в избранной им области, сталкивается с необходимостью анализа последствий своей деятельности. Каждый достигнутый результат рождает новый этап рефлексии, имеющий следствием появление новых замыслов и творческих планов. Учебная активность приобретает более непрерывный и мотивированный характер. Именно этот уровень самоопределения

позволяет выйти учащемуся на функциональную позицию «коллега» по отношению к другим членам коллектива, поскольку эта позиция предполагает возможность саморефлексии и наличия собственного отношения к окружающей действительности.

Следует говорить о смене парадигмы образования, построенной на дедуктивной основе и усилении роли индуктивных знаний. Если старшеклассник, опираясь на собственный опыт исследовательской деятельности самостоятельно «добывает» знания в учебном процессе, а не получает их в готовом виде, то он будет стремиться аналогично действовать в своей будущей профессиональной деятельности, такой специалист, обладающий исследовательской компетентностью станет активно и продуктивно анализировать фактическую информацию, создавать и выбирать новые более эффективные алгоритмы, ресурсы, технологии, а не только пользоваться готовыми, порой устаревшими, алгоритмами и фактами.

Освоение и совершенствование исследовательской компетентности позволит личности поддерживать в течение всей жизни необходимый уровень информационной культуры. Исследовательская компетентность обогатит когнитивную составляющую информационной культуры за счет творческой переработки знаний об информационных технологиях и совершенствование умений мобильно их использовать в динамичной информационной среде. Кроме того, исследовательская компетентность обогатит ценностную составляющую информационной культуры за счет сформированных мотивов исследования, использования и освоения возможностей современной компьютерной техники в динамично развивающемся информационном обществе, которое гармонично дополняется исследованием деятельности информационных сообществ и осознанному самоопределению в сложном поликультурном пространстве [3]. Наконец, исследовательская компетентность обогатит деятельность составляющую информационной культуры за счет активного и грамотного участия в информационном процессе субъекта, владеющего исследовательской компетентностью, которое будет включать не только потребление ценностей информационной культуры, но и активную деятельность по продуктивному развитию информационной среды на исследовательской основе.

Литература:

1. Баранников А.В. Содержание общего образования [Текст]: компетентностный подход / А.В. Баранников. — М.: ГУ ВШЭ, 2002.
2. Зимняя И.А. Материалы к семинару «Компетентностный подход в современном образовании». — Пермь: ПГТУ, 2004. — 15 с.
3. Кадырова Ф.М. Современные технологии формирования гуманитарных ценностей // Казанский педагогический журнал, №2, 2006. — С. 20–23.
4. Компетенции в образовании: опыт проектирования [Текст]: сборник научных трудов / Под ред. А.В. Хуторского. — М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. — С. 327.
5. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1998. — 512 с.

Педагогические воззрения восточных мыслителей в деле подготовки мальчиков к семейной жизни на основе национальных традиций

Рахманова Фотима Шамсиддиновна, преподаватель
Институт национального искусства и дизайна им.К.Бехзода (г. Ташкент, Узбекистан)

Педагогические воззрения восточных мыслителей имеют важное значение в укреплении межличностных отношений в семье, в современной семейной жизни. Человечества издавна из поколения в поколение передавала самое лучшее в жизни, т.е. нравственные качества, жизненный опыт, опыт по воспитанию детей, благосостояния семьи, способы организации семьи.

В основном они были связаны с жизнью, общественной и трудовой деятельностью, и постепенно превратились в жизненные уроки для последующих поколений.

Большое значение в духовно-нравственном воспитании молодежи как средство воспитания имеют традиции, обычаи и различные обряды. Национальная традиция — основа мудрости, жизненный урок. И поэтому ценность культурных обрядов, традиций и обычаев Востока дают возможность в условиях независимости разннообразить национальный характер, воспитывать национальную гордость и патриотические чувства. Национальные традиции, обычаи и обряды узбекского народа передавались из поколения в поколение, от дедов отцам, от отцов детям, служили средством в всестороннем воспитании молодежи.

Если в семье рос мальчик, важно было обратить внимание на то, как он одет, каково его поведение, умение трудиться, готовить пищу и многие другие навыки и умения. Это определяло как он в будущем построит семейную жизнь. В воспитании мальчиков важное значение имеет колыбельная, которую ему пела в детстве мама. Старейшины, говоря о плохих детях, обычно говорят: «Видно мать не пела ему колыбельную». Из бесед со стариками известно, что колыбельные напевы проникают через 72 кровеносных сосуда материнского организма. Напевая колыбельную, мать передает свою любовь, чаяния и надежды. В связи с этим фольклорист А. Байкузиев пишет: «Колыбельная матери вмещает в себя её слёзы и печали, смех и радость, гнев и страдания. Ни одна песня в мире несравнима с ней. Я не знаю ни одной песни, которая имела бы такую силу влияния во всех четырех временах года, она не потеряет своего значения, не устареет ни в одном из них».

У узбекского народа много различных легенд о великом воспитательном значении материнской колыбельной. В одной из легенд рассказывается о мощной силе колыбельной. Древние времена в одной семье потерялся мальчик. Когда он повзрослел, родители нашли его и были очень этому рады. Но сын смотрел на родителей как чужой и хотел уехать туда, где вырос. Чувствуя это, родители просили сына остаться на одну ночь. Сын согласился. Мать, перенесшая много страданий, в полночь запела ко-

лыбельную над люлькой плачущего ребёнка. Услышав колыбельную, прочувствовав и проникнув волшебством колыбельной, сын бросился к груди матери со словами: «Вы действительно моя мать, потому что эту колыбельную вы мне пели». Случилось бы и так. Если бы тогда мать не спела колыбельную, мать и сын жили бы в разлуке.

С давних времен в народе считается зазорным не исполнять колыбельную. Значит, в воспитании мальчиков большое и важное значение имеют национальные традиции.

В воспитании мальчика в семье важную роль играет отец. По мнению восточного мыслителя Абу Али ибн Сино до совершеннолетия мальчика отец должен выполнять свои обязанности. Одним из важных обязательств отца является дать сыну хорошее имя. Чтобы добиться хороших результатов в воспитании, поясняет учёный, необходимо вовремя и похвалить, и во время наказать. Будущие отцы должны знать, что они являются примером для своих детей и быть такими.

Современные условия для выполнения программы, обеспечивающей экономическую, общественную, культурную, правовую независимость Узбекистана на повестку дня вынесли проблемы глубокого и последовательного изучения морально — духовных ценностей, в том числе национальных традиций.

Современное развитие общества требует совершенствования и укрепления духовности, нравственности, идейности и лучших человеческих качеств.

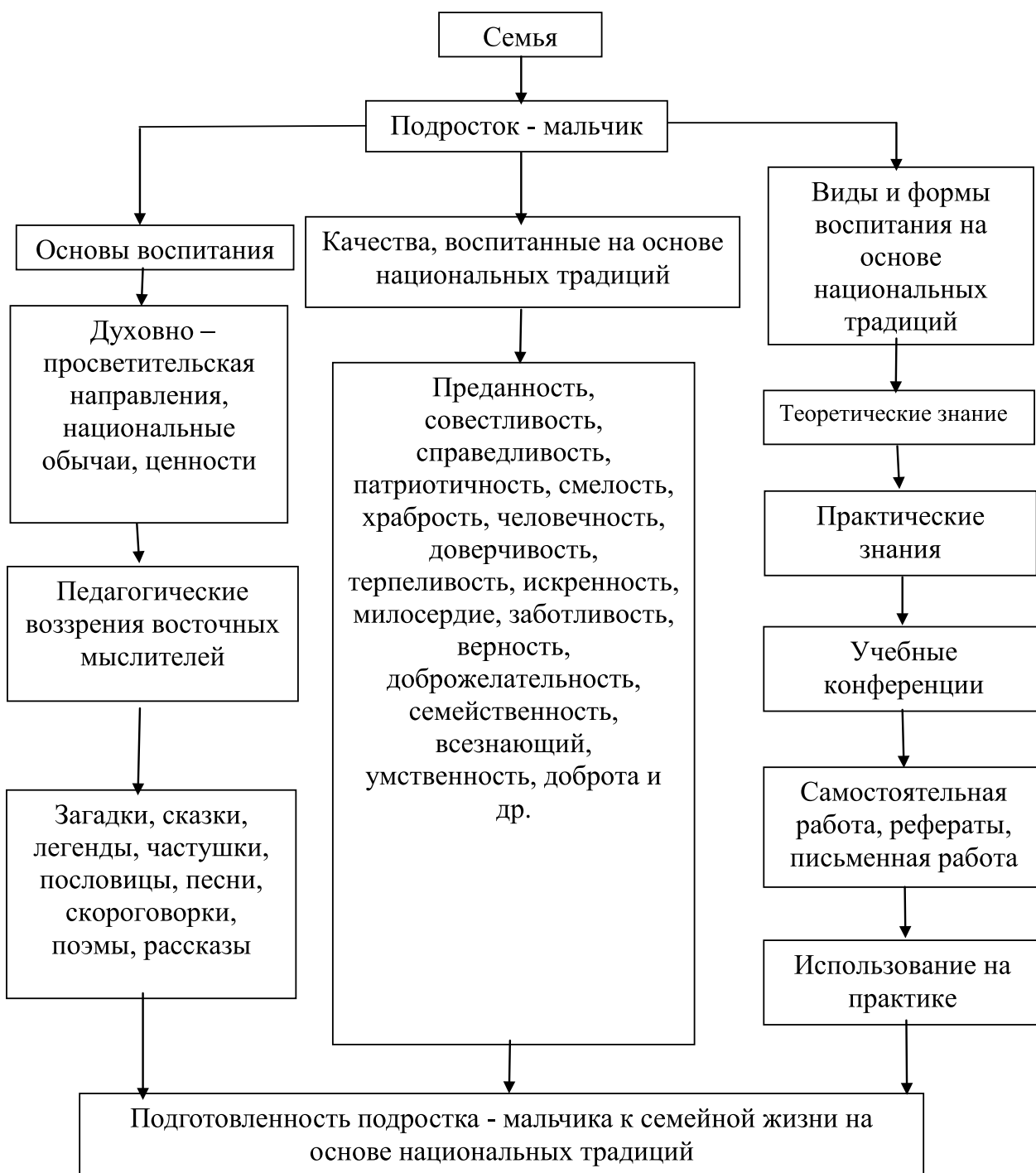
В реализации этой важной задачи в первую очередь необходимо изучение и использование в процессе воспитания национальных традиций, созданных народом устного творчества, обычаев, праздников, педагогических идей, взглядов и опыта.

У каждого народа культурное наследие уходит глубокими корнями в историю народа, вплоть до первобытной эпохи, и обогащает тем самым мировую педагогику и исторический воспитательный опыт.

На основе педагогических воззрений восточных мыслителей и национальных традиций создана модель подготовки мальчиков к семейной жизни.

Вместе с тем узбекский народ, как и все народы Востока, большое внимание уделяли созданию семьи и её укреплению, рождению и росту здоровых детей.

Важной задачей в семейном воспитании детей является использование научного наследия восточных мыслителей. Большая часть этих научных исследований составляет наследие, связанное с обучением и нравственным воспитанием. Особенно ценны мысли по вопросам воспитания мальчиков на основе национальных традиций.



Модель подготовки мальчиков к семейной жизни на основе национальных традиций

Семья для узбекского народа считается самым священным местом. О значении и национальных особенностях семьи в обществе Президент Республики Узбекистан И.А. Каримов говорит так: «Семья строится по законам жизни и совести, она имеет многовековую духовную опору, основывается на демократических корнях, развивает требования, потребности и ценности людей».

В семье самое важное место занимает воспитание ребенка. И поэтому с начала истории культуры человечества особое внимание уделялось воспитанию ребенка в семье. Начиная с бесценных трудов Абу Али ибн Сино,

Беруни, Фароби, Алишер Навои и до конца XIX века просветителей XX века Ахмад Дониш, поэты Фуркат, Абдулла Авлани и другие создали для народа выдающиеся и бессмертные произведения о семье и воспитании. Обратимся к мыслям о семье учёного Абу Райхан Беруни, который пишет: «Ни один народ не обходится без семейных отношений, создание семьи естественно для всех национальностей и народов».

Ценные мысли о семье и семейном воспитании выражены в произведении Кайковуса «Кабусноме» в главе «О знании обязанностей родителей» учёный, подчеркивая,

что родители готовы ради своего ребенка даже на смерть, не должны обижать его, а наоборот, должны быть с ним добры. Каждый родитель должен дать своим детям образование, воспитание и ремесло, потому что в мире нет лучшего наследия, чем воспитание.

Один из интеллигентов — джадидов, боровших за свободу и независимость Абдурауф Фитрат в своем произведении не однократно утверждал мысль о том, что развитие общества и судьбой семьи, её благополучием, «Счастье и почитание нации связаны с внутренней дисциплиной и согласованностью народа. Мир и согласия основываются на дисциплины семей этой нации. Где семейные отношения опираются на сильную дисциплину, там страна и нация бывает сильной и крепкой», — пишет Фитрат.

Изучая произведения восточных западных ученых, в 1914 году он создает подробную рекомендацию по вопросам семьи под названием «Семья или порядок руководства семьей». Рекомендация и сегодня востребована и значима. Писатель, владея глубокими и широкими знаниями, размышляет как настоящий специалист в вопросах

правоведения, социологии, педагогики и медицины.

Уклоняясь от ответа на вопрос «Зачем создавать семью?», он освещает о правах родителей и детей, их взаимоотношений, воспитания ребенка.

Вопрос воспитания здорового поколения считается одно из самых жгучих задач, стоящих перед молодой независимой страной.

Развитие любого независимого государства тесно связано с будущим и хозяевами страны — молодежью, их мировоззрением, их здоровой семьей, с их духовным, моральным развитием, способным дать своевременный отпор отрицательным влияниям.

Здоровый ребенок, родившийся в генетически здоровой семье и воспитанный в здоровой общественно-духовной обстановке, может стать представителем здорового поколения. Это поколение сможет внести свой вклад для процветания родины, ставя общественные интересы выше личных. Для этого необходимо создать здоровую во всех отношениях крепкую семью, способную воспитать это здоровое поколение.

Об экономической потенциальной лексике

Рузметова Дилдора Адилбековна, аспирант

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Успешная деятельность специалистов-экономистов предполагает их постоянное обращение к источникам отраслевой информации как на родном, так и на иностранном языках, т.к. современный этап развития общества — это новые научные открытия и моральное старение части накопленных знаний.

Большую актуальность приобретает умение работать с иноязычной литературой по специальности, т.е. умение извлекать необходимую информацию с требуемой степенью полноты и точности. Отсюда основной практической целью обучения иностранному языку студентов экономических вузов является формирование умений двух основных видов чтения, необходимых для зрелого чтения, — изучающего чтения и чтения с общим охватом содержания (ознакомительное чтение).

Изучающее чтение — это чтение, которое обеспечивает полное и максимально точное понимание читаемого. Читающий должен сопровождать это чтение анализом формы и содержания текста, своими выводами и заключениями. При изучающем чтении требуется стопроцентное понимание содержания текста (и основной, и второстепенной информации), а это означает точность и глубину понимания всех лексических и грамматических явлений и предполагает обращение к словарю. Скорость при этом виде чтения носит второстепенный характер.

Обучение иностранным языкам предполагает усвоение студентами определенного количества языковых,

в том числе лексических единиц в изучаемом языке. Видные отечественные и зарубежные ученые, которые рассматривали проблемы обучения иноязычной лексике в различных типах учебных заведений (В.А. Бухбиндер, Г.В. Рогова, М.А. Педанова, Д.Д. Джалалов, Х. Сайназаров и др.), делят лексику на реальный (активный и пассивный) и потенциальный словарь.

Общеизвестно, что активная лексика — это та лексика, которая используется во всех видах речевой деятельности. Пассивная — только рецептивных видов речевой деятельности. Выделяют ещё и потенциальную лексику, слова которые называется *потенциальными* или *оказиональными*. По своему морфологическому составу потенциальные слова в английском языке — это слова производные и чаще сложные. Например, из состава потенциальной лексики которые употребляются в экономических текстах термин *auction* часто встречается словосочетаниях: *auction-rate*; *good auction*; *to conduct an auction*; *to participate an auction* и т.д.

Термин (потенциальные слова) был предложен профессором Г.О. Винокуром и профессором А.И. Смирницким. Понимали они этот термин несколько по-разному. Если для Г.О. Винокура потенциальные слова — это такие, которых фактически нет, но которые могли бы быть, которые как бы живут в языке подспудной жизнью, то для А.И. Смирницкого потенциальное слова — это и слово, которое может быть образовано, и слово, которое,

возникнув в силу словообразовательной потенции, может стать словом языка (лексической единицей системы языка), но таковым еще не стало.

Аналогичной трактовки придерживается и Э.И. Ханпира: «Потенциальным словом я называю слово, которое может быть образовано по языковой модели высокой продуктивности, а такое слово, уже возникшее по такой модели, но еще не вошедшее в язык... Термин «потенциальное» подчеркивает заданность такого слова словообразовательной моделью системой языка (Ханпира Э., 1966, 154)».

По мнению Г.В. Роговой на базе четко ограниченных словарных минимумов можно развивать потенциальный словарь учащихся ... «Он возникает на основе самостоятельной семантизации учащимися неизученной лексики в момент чтения. Само собой разумеется, что его объем и развивающийся на основе этого объема лексический навык находится в прямой зависимости от степени овладения активным и пассивным минимумами».

Наиболее точное определение предлагает профессор Д.Д. Джалолов «Потенциальный словарь складывается: на основе слов, состоящих из знакомых словообразовательных элементов, и слов, значение которых выводимо по конверсии, при помощи понимания интернациональной лексики и аббревиатуры». Эти моменты являются основанием для выводимости значения незнакомых слов. Под выводимостью понимается психолингвистическое свойство слова, «которое обеспечивает читающему возможность правилосообразного раскрытия значения незнакомого производного (сложного) слова на основе значений его компонентов».

Студенты должны уметь определять значение слов, которые **потенциально** могут быть поняты на основе знания корня и словообразовательных элементов (аффиксов), слов общего корня, имеющих сходную с родным языком форму и значение (интернационализмов). Например: *audit- auditability- audited-auditing- auditor- auditorial- audit (v)*;

economy-economics-economical-economize-economizing-economy-rise;

manage-manager-management-managed-managing-manageress- managerial- managerializm- managerialist; product-production-productibility-productionizing-productive-productivity product-oriented- productiveness;

Существуют различные виды упражнений в выводимости, влияющие на формирование потенциального словаря. Определить:

- значение производных слов, образованных от известных корней и с помощью известных аффиксов;
- значение интернациональных слов;
- значение незнакомых сложных слов по составу их компонентов;
- значение незнакомых слов, отталкиваясь от известного значения; проверить его по контексту;
- значение незнакомых слов, образованных по конверсии.

В лингвистике вопросам *окказиональности* как особой теме стали уделять внимание сравнительно недавно, очевидно в силу аномальности, противоречивости этого явления, хотя различные авторские новообразования всегда привлекали внимание исследователей. В одной из последних работ В.И. Заботкиной окказиональному словообразованию уделено достаточно внимания, но опять-таки за рамками теории словообразования. Окказионализмы так и остаются чем-то инородным, аномальным, выпадающим из системы. «А живые, незатертые слова, отражающие индивидуальное восприятие, всегда содержат элемент новизны, который является тем самым «грибком» интереса, из которого вытягивается ниточка внимания». Противопоставление потенциальных и окказиональных слов и здесь достаточно четко прослеживается. (Потенциальные — реализация модели, окказиональные — нарушение модели). Автор настаивает на абстрактном моделирующем характере словообразования. При этом отмечаются определенные трудности в описании и классификации, особенно при описании словообразовательных значений.

Потенциальные слова в английском языке являются семантически прозрачными отсутствует идиоматичность. Такие слова не всегда включаются в словарь, они фиксируются только в больших словарях английского языка, поэтому работа над потенциальной лексикой весьма затруднена.

Опираясь на вышесказанные определения авторов о потенциальной лексике английского языка мы предлагаем следующую схему (рис. 1).

На основе такой схемы нами были отобраны лексические единицы в области экономики; Например: «agency — агентлик — агенство» *agency-dealer, agency-bank, advertising-agency, foreing trade-agency, marketing services-agency*. Мы полностью разделяем точку зрения Г.В. Роговой и Д.Д. Джалолова о том, что потенциальный словарь «...возникает на основе самостоятельной семантизации учащимися неизученной...» на базе зрительных текстов во время чтения. Такие потенциальные слова имеют признаки, которые дают возможность понимать значения незнакомого производного или сложного слова на основе его компонентов, ср: *audit and exam committee, balance sheet audit, marketing organization audit* и т.д. Что касается выше названных опор межъязыкового, внутриязыкового, а также внеязыкового характера, для специалистов экономического профиля имеет большое значение внеязыковая опора потенциального словаря.

Общезвестно, что специальных текстах очень часто используется схемы, различные формулы, эмблемы, таблицы, диаграммы и др. которые относятся к внеязыковым опорам, позволяющим догадаться о значении потенциальных слов и словосочетаний.

Таким образом изучив литературу по теме исследования нами сделана попытка раскрыть суть потенциального словаря, отобранного нами в области экономики, его некоторые лингвокультурологические особенности.



Рис. 1.

Такая работа, естественно, преследует методические цели преподавания иностранных языков в вузах экономического профиля. В дальнейшем нам предстоит про-

изводить методическую типологию отобранной потенциальной лексики.

Литература:

1. Жалолов Ж.Ж. Чет тил ўқитиш методикаси: Чет тиллар олий ўқув юртлари учун дарслик. – Т.: Ўқитувчи, 1996. – 368 б.
2. Заботкина. В.И. Новая лексика современного английского языка. Высш.шк., 1989
3. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. – М., 1992, – 92 с.
4. Побединская С.Е. Некоторые приемы формирования потенциального словаря учащихся при обучении английскому языку // ИЯШ.1984. – №2.
5. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
6. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. – М., 1956.
7. Ханпира Эр. Об окказиональном слове и окказиональном словообразовании. Развитие современного русского языка. – М., 1961.
8. Царев П.В. Потенциальная лексика в современном английском языке // Иностранные языки в школе. – М., 1980. – №4. – 41 с.

Основные аспекты в обучении медицинских сестёр с высшим образованием

Салиходжаева Рихси Камиловна, докторант

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального профессионального образования (Узбекистан)

Медсестринская деятельность это искусство и наука, признающая значение физического, социального, духовного и культурного смысла, впитавшего в себя опыт здравоохранения. В современной системе здравоохранения Узбекистана, профессиональная медсестра должна быть опытным коммуникатором, предельно четко и ясно реагировать в быстроизменяющихся ситуациях. Он или

она должны приобретать знания на протяжении всей своей практической деятельности, достичь уровня знаний и навыков для принятия решений основанных на исследованиях и подлинных фактах.

При подготовке медицинских сестер с высшим образованием главный упор нужно делать на улучшение качества образования и обучения. Этого можно достичь путем

внедрения в учебный процесс новых педагогических технологий. Одним из них является обучение, основанное на проблеме.

Проблемное обучение основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюн и получило распространение в 20–30 х годах XX века. Дж. Дьюн выделял 4 инстинкта для обучения: социальный, конструирование, художественное выражение, исследовательский. Для удовлетворения этих инстинктов представлялись в качестве инстинктов познания: слово, произведения искусства, технические устройства, игры и труд.

Сегодня под проблемным обучением понимается – создание педагогом проблемных ситуаций на занятиях и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Проблемное обучение относится к личностно-ориентированным технологиям, так как личность здесь является субъектом, а цель проблемных ситуаций – особым видом мотивации в педагогическом процессе.

Обучение, основанное на проблеме это вписывающийся в семестр метод, который побуждает студентов принять активный, целенаправленный и самоуправляемый подход в своем обучении. Оно позволяет также снабдить студентов пониманием исследовательского процесса, что является немаловажным аспектом подготовки медицинских сестер с высшим образованием.

Классическая модель проблемного обучения была разработана в 1960-х годах в сфере медицинского образования и с тех пор занимает место в сфере профессионального обучения.

Проблемное обучение как творческий процесс представляется как решение нестандартных научно-учебных задач нестандартными же методами. Педагог создаёт проблемную ситуацию, направляет учащегося на ее решение, организует поиск решения (Рис 1).

Управление проблемным обучением требует педагогического мастерства, так как возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода. Если тренировочные задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и отработки навыков, то проблемные задачи – это всегда поиск нового способа решения.

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.

Принципиально важен тот факт, что новые знания даются не для сведений, а для решения проблемы или проблем. При традиционной педагогической стратегии – от знаний к проблеме – учащиеся не могут выработать умений и навыков самостоятельного научного поиска,

поскольку им даются для усвоения его готовые результаты. Решение проблемы требует включения творческого мышления. Репродуктивные психические процессы, связанные с воспроизведением усвоенных шаблонов, в проблемной ситуации просто неэффективны.

Если медицинскую сестру постоянно приучать усваивать знания и умения в готовом виде, можно и притупить ее природные творческие способности: «разучить» думать самостоятельно. В максимальной степени процесс мышления проявляется и развивается при решении проблемных задач.

Важнейшей чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, закономерно возникающих в процессе научного знания, учебной или любой другой деятельности, которые и есть источник движения и развития в любой сфере. Именно в связи с этим проблемное обучение можно назвать развивающим, ибо его цель – формирование знания, гипотез, их разработки и решений. При проблемном обучении процесс мышления включается лишь с целью разрешения проблемной ситуации, оно формирует мышление, необходимое для решения нестандартных задач.

Выделены четыре главных условия успешности проблемного обучения:

- обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;
- обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);
- значимость информации, получаемой при решении проблемы, для обучаемого;
- необходимость диалогического доброжелательного общения педагога с учащимися, когда со вниманием и поощрением относится ко всем мыслям, гипотезам, высказанным учащимся.

Главные психолого-педагогические цели проблемного обучения:

- развитие мышления и способностей учащихся, развитие творческих умений;
- усвоение учащимся знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, в результате эти знания, умения более прочные, чем при традиционном обучении;
- воспитание активной творческой личности учащегося, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы;
- развитие профессионального проблемного мышления – в каждой конкретной деятельности имеет свою специфику.

Успешность перестройки обучения с традиционного на проблемное зависит от «уровня проблемности», который определяется двумя следующими факторами:

- степенью сложности проблемы – выводимой из соотношений известного и неизвестного студентом в рамках данной проблемы;



Рис. 1. Схема «Проблемного обучения»

• долей творческого участия обучаемых в разрешении проблемы, как коллективного, так и личного.

Различают три основные формы проблемного обучения:

проблемное изложение учебного материала в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара. Проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает, учащиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения.

частично поисковая деятельность при выполнении эксперимента, на лабораторных работах, в ходе проблемных семинаров, эвристических бесед. Преподаватель продумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях, т.е. вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподаватель должен придумать возможные «косвенные подсказки» и наводящие вопросы, он сам подыскивает главное, опираясь на ответы учеников.

самостоятельная исследовательская деятельность, когда учащиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее (в курсовой или выпускной работе, научно-исследовательской работе) с последующим контролем преподавателя.

Литература:

1. Авлиякулов Н.Х. Педагогическая технология. Тошкент «Алокачи» — 2009. — 146 с.
2. Селевко С. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование. 1998.

Не каждый учебный материал подходит для проблемного изложения. Единственный путь применения проблемного обучения на факультете подготовки медицинских сестер с высшим образованием это связанные между собой практикумы/семинары. На первом занятии группе дается тщательно подобранная проблема или сценарий. После дискуссии, группа дает определение научности «проблемы» и анализирует способы исследования различных сторон этой проблемы, а затем ставят перед собой задачи исследования выходящего за пределы этого. Преподаватель должен предложить группе, чтобы они представляли три цели исследования за неделю, такие как обзор соответствующей литературы, подготовка библиографии или выполнение интервью. Преподаватель при проблемном обучении играет роль наставника, который ведет себя как субъект, обладающий ресурсами, предлагающий источники информации, но не вмешивающийся в обсуждение вопроса группой, если нет необходимости. Наставник даже может не присутствовать на всем занятии.

Таким образом, одним из методов качественной подготовки медицинских сестер с высшим образованием является применение обучения, основанного на проблеме.

На сегодняшний день наиболее приемлемой формой проблемного обучения для подготовки медицинских сестер на наш взгляд является частично поисковая деятельность с последующим переходом в самостоятельную исследовательскую деятельность.

Условия и факторы реализации предметно-методологической компетентности учителя как ресурса качества образования

Соловьёва Екатерина Владимировна, аспирант
Московский гуманитарный педагогический институт

Модернизация российского образования и стремление России интегрироваться в европейское общество определяют необходимость переориентации оценки результатов образования с понятий «образованность», «подготовленность» на понятия «компетенция», «компетентность». Компетентностный подход предполагает переход в конструировании содержания образования — от «знаний» к «способам деятельности».

В последнее время возрос интерес исследователей к процессу развития профессиональной компетентности, в частности, к движущим силам (Л.И. Анцыферова, Е.С. Калмыкова, О.В. Кузьменкова, Л.М. Митина) и механизмам этого процесса (Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Реан, Е.И. Рогов). Представляется важным, как в теоретическом, так и в экспериментальном плане, исследование проблемы механизмов развития профессиональной компетентности. Взаимодействие этих механизмов является важным условием развития профессионально-педагогической компетентности. [1, с.26]

В стратегии модернизации образования заявлено о необходимости введения компетентностного подхода в образовании, потому что он предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от учителя к учащимся, а формирование у педагогов профессиональной компетентности, у учащихся — ключевых компетенций, которые позволят выпускникам уверенно действовать в различных жизненных ситуациях, быть готовыми к продолжению образования на протяжении всей жизни.

Основной целью реализации компетентностного подхода является обеспечение эффективности и качества образования.

Одним из факторов, определяющих качество образования, является содержание предметно-методологической компетентности учителя. **Под предметно-методологической компетентностью учителя понимается совокупность знаний в области преподаваемого предмета, уровень ориентации в современных исследованиях по нему; владение методиками преподавания и умение выбирать или разрабатывать необходимую для конкретного образовательного процесса, технологию, методику.**

Типы взаимодействия учителя и ученика определяют четыре стратегии развития профессиональной компетентности учителей: конструктивную, нормативную, ситуативную и деструктивную, которые характеризуются определенными уровнем, динамикой профессиональной компетентности (количественная характеристика) и личностно-профессиональными особенностями учителей (качественная характеристика).

Особенности взаимодействия в системе «учитель-ученик» определяют оптимальность стратегий развития профессиональной компетентности. Оптимальной для развития профессиональной компетентности является конструктивная стратегия, неоптимальными — нормативная, ситуативная и деструктивная стратегии. В качестве ведущего компонента профессионального развития учителя выступает профессионально-педагогическая компетентность. В педагогической психологии существуют неоднозначные взгляды на предмет и структуру педагогической компетентности у разных исследователей этой проблемы. Можно выделить деятельностный и личностно-деятельностный подходы к определению понятия профессиональной компетентности учителя.

В рамках деятельностного подхода, понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности (А.П. Журавлев, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков. В данном случае выбор профессионально значимых свойств компетентного учителя осуществляется на основе требований, предъявляемых педагогической профессией. [2, с.45]

Согласно личностно-деятельностному подходу, профессиональная компетентность определяется более широко, в контексте всего труда учителя, включая, кроме деятельности, личность и общение. Выбор основных профессионально значимых свойств компетентного учителя осуществляется, исходя из общепсихологических представлений о личности. А.К. Маркова в рамках своей концепции труда учителя характеризует профессионально-педагогическую компетентность через пять основных блоков: педагогическую деятельность, педагогическое общение, личность учителя, обученность (и обучаемость), воспитанность (и воспитуемость) школьников. В каждом из блоков профессиональной компетентности вычленяются следующие составляющие: профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества, с другой. Знания и умения — это объективные характеристики труда учителя, а позиции и личностные особенности — субъективные характеристики учителя, необходимые для его соответствия требованиям профессии.

Определение профессиональной компетентности дается через определение профессионально компетентного труда: «Профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников (эти стороны составляют

пять блоков профессиональной компетентности)». [3, с.33]

В структуру субъектных факторов, определяющих эффективность педагогической деятельности, входят: 1) тип направленности; 2) уровень способностей и 3) компетентность, которая включает специально-педагогическую компетентность, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую, ауто-психологическую компетентность. Дифференциация компетентности производится по предметному основанию тех наук, вклад которых в ее формирование является ведущим.

В качестве факторов профессионального развития учителя, обуславливающих эффективность педагогического труда, называет три его интегральные характеристики: педагогическую направленность, педагогическую компетентность и эмоциональную гибкость. Понятие «педагогическая компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Или, иными словами, под педагогической компетентностью учителя понимается гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения.

Взяв за основу данное определение, мы понимаем под профессиональной компетентностью учителя профессиональные знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности учителя, обуславливающие высокий уровень продуктивности педагогического труда. Личностно-деятельностный подход к определению профессиональной компетентности дает возможность представить в ее структуре три подструктуры: деятельностную, или предметно-методическую; личностную, или аутопсихологическую; коммуникативную, или социально-психологическую.

Предметно-методологическая компетентность включает предметно-педагогические и методологические знания, умения и навыки, касающиеся методов и средств обучения и воспитания, а также способов и приемов их реализации в педагогической деятельности. Аутопсихологическая компетентность предполагает способность учителя анализировать и адекватно оценивать свои действия и поступки, чувства и отношения, сильные и слабые стороны своей личности, степень их соответствия профессиональным задачам, т.е. свидетельствует о психологической зрелости педагога. Социально-психологическая компетентность обеспечивает конструктивное, деловое общение и взаимодействие педагога с учащимися, их родителями, коллегами по работе и администрацией школы. Высокий уровень профессиональной компетентности учителя обуславливается высоким уровнем всех ее структурных составляющих. [4, с.41]

Соответствующая компетентность заместителя директора представляет систему более высокого уровня и включает ориентацию в общих вопросах методологии об-

учения, знания о достижениях современной общей дидактики, умение организовать условия для инициации и реализации потребностей учителя в этом направлении.

Рассмотрим некоторые факторы и условия, которые обеспечивают необходимость и возможность роста уровня предметно-методологической компетентности учителя в школе. Начать придется с предметности обучения — данности, обсуждать которую сейчас решаются лишь философы и историки образования. На предметной основе выстроено и высшее педагогическое образование, и школьный образовательный процесс. Но с методологической точки зрения в предметности образовательного процесса есть и плюсы и минусы.

Вот как обозначает плюсы предметности В.П. Зинченко: «Большую роль в развитии ученика играют имеющиеся в обучении многопредметность и многообразие, требующие различных мыслительных установок и приемов. Не менее важно наличие большого числа учителей, имеющих различные когнитивные стили, различные виды и формы мышления, а соответственно, и различные картины мира. Их конкуренция в сознании ученика может вызывать недоумение, сумятицу, ералаш, а может содействовать формированию стойкого иммунитета к единственной, да к тому же еще навязываемой, «вдалбливаемой», «вкрикиваемой» в него картине мира. Независимо от того, картина ли это ставшего наличным мира или мира «светлого будущего». Если же в итоге обучения у ученика сложится потребность построения собственной картины мира, то задача учителя будет выполнена». [5, с.34]

Ощущая определенную ущербность предметности как основы процесса учения в целом, ученые и педагоги-практики создают интегрированные курсы, обогащают межпредметными связями содержание традиционных курсов, включают в процесс учения детей такие формы работы, которые требуют знаний других дисциплин, объявляют смену парадигм в образовании. И все же большинство учителей продолжает реализовывать «предметоцентрированный» подход к организации учебного процесса.

Изменения в обществе и культуре влекут за собой трансформацию и схемы социализации, связанной с усложнением общекультурной ситуации и с умением решать сложные специфичные и общие задачи и проблемы. Поэтому учитель сегодня должен уметь не только передавать от поколения к поколению такие значимые элементы культуры, как знания, ценности, навыки общекультурного и профессионального характера, но и новые социальные умения, а именно:

- умение ориентироваться в изменчивом мире социальных требований;
- обучение не только исполнению важнейшего набора социальных ролей, но и умению адекватно реагировать на их изменчивость;
- не только транслировать общезначимые элементы культуры, но и обучать ориентации во множестве профессиональных субкультур в условиях, когда немногие дети продолжают профессии своих родителей;

— не только приобщать человека к прошлому его культуры, но и готовить к будущему, к столкновению с еще не случившимся и неизвестным;

— освоение и активное использование знаний и навыков, свободное оперирование ими в различных сферах образа жизни, в том числе в сфере профессиональной деятельности.

В процессе социализации личности можно выделить несколько периодов, но два первых из них с полной уверенностью можно назвать основными:

Первый можно обозначить как раннюю социализацию, связанную с приобретением социально обязательных общекультурных знаний и навыков (дошкольные учреждения и общеобразовательная школа).

Второй период — это профессиональная социализация, связанная с овладением специализированными трудовыми знаниями и навыками, приобщением к соответствующей субкультуре (средние и высшие профессиональные учебные заведения, профильная школа).

Сложности организации условий для реализации процесса социального развития личности связаны с наличием в нем двух противоположных тенденций — типизации (быть как все) и индивидуализации (быть самим собой). Но именно индивидуальный опыт социального поведения и общения создает внутреннюю направленность личности, определяющую собственную устойчивую активную позицию. Если организаторы социализации учитывают лишь типизацию, то возникает риск «социализации без активной позиции человека». А это неминуемо ведет к формированию двойных стандартов. [6, с.34]

— обеспечения условий для развития каждого ученика с учетом его индивидуальности (быть непохожим на других);

— собственно социального развития личности (быть похожим на других).

Целенаправленно реализуют эти задачи все взрослые участники образовательного процесса через общение, обучение, воспитание на базе практико-ориентированной и социально значимой деятельности, но именно учитель — как ключевая фигура образовательного процесса — является ведущим реализатором основных условий социализации в школе.

Профилизация школьного образовательного процесса сделала проблемные зоны качества предметного обучения более выпуклыми и острыми:

— снижение мотивации у учащихся к изучению непрофильных предметов (учитель должен уметь мотивировать детей, вектор мотивации которых направлен совсем в другую сторону);

— дефицит учебного времени, возникающий у учителей, продолжающих обучать непрофильным предметам так же, как и до введения профильности — с помощью тех же методик, технологий и приемов (учитель должен изменить подход к преподаванию непрофильного предмета, научиться управлять целями и ресурсами образовательного процесса в рамках своего предметного курса);

— реально грядущая интеграция детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) в массовые школы (эта проблема пока еще слабо ощущается, как проблема всей профильной школы не только непрофильных предметов: во всех классах учителям придется встретиться на своих уроках с учениками с ОВЗ, поэтому необходимо знать особенности индивидуального стиля учебной деятельности ребенка, уметь создать развивающую и одновременно здоровьесберегающую образовательную среду).

В образовательном пространстве профильных классов методология преподавания непрофильных предметов претерпевает кардинальные изменения. В классической триаде целеполагания учителя предметные цели уступают приоритет развивающим и социализирующим целям. А само предметное содержание, уступив целевую функцию способам действий, получает новую роль — средства запуска и поддержания процессов саморазвития и самопознания.

Это по-настоящему новая и непростая для освоения профессиональная компетенция учителя — переносить в зависимости от целей курса акцент с приоритета содержания на приоритет освоения учащимися способов действий. И относится эта компетенция к методологическим и управленческим умениям высокого уровня сложности. Такие навыки требуют повышенной степени владения содержанием, а не наоборот, как может показаться на первый взгляд. Чтобы использовать содержание курса как средство развития и социализации учащихся, учитель должен виртуозно этим содержанием владеть.

Если педагогический коллектив школы берет курс на повышение качества образовательного процесса в области непрофильных предметов, то методический актив должен проанализировать реалии своего образовательного уровня минимум по четырем позициям:

1. Насколько принятая коллективом педагогическая идея, концепция, как основа педагогической системы школы, отражает приоритет развивающих и социализирующих целей над предметными в преподавании непрофильных предметов.

2. Каков уровень компетентности учителей в отборе и акцентировании предметного содержания для интеграции с профилем, развития и социализации учащихся средствами непрофильного предмета.

3. Насколько обеспечено необходимое дидактическое оснащение для реализации новых целей в предметных кабинетах и во внеклассной работе.

4. Насколько система школы и вся система управления соответствует тем изменениям, которые прописаны в предыдущих пунктах анализа — включены ли в анализ уроков вопросы развития и социализации детей, есть ли технологии такого анализа, соответствуют ли содержание и формы диагностики достижений целям непрофильного предмета и т.д.

Результаты анализа позволят определить стратегические направления общей методической и при возможности, опытно-экспериментальной работы, направления

и задачи для деятельности методических объединений, инновации и локальные изменения в системе.

В процессе повышения предметно-методологической компетентности учителя освоение новых и модернизация

уже наработанных годами идей, концепций и парадигм, несомненно, играет важную роль. Но не менее важное, а иногда и решающее значение имеет уровень владения навыками оптимизации ежедневной рутинной работы.

Литература:

1. Компетентность педагога // Учительская газета. — 2008. — №34.
2. Жигалева А.В. Система «учитель-ученик» и ее составляющие. // Вопросы психологии. — 2008. — №4.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Педагогика. 2003. №3. С. 34–41.
4. Зинченко В.П. Вопросы педагогической компетентности. — М.: Перспектива. — 2008
5. Липатова А.В. Ресурсы качества образования. — М.: Перспектива. — 2009.
6. Талызина Н.Ф. Вопросы профессиональной компетентности учителя. — М.: Проспект. — 2009.
7. Чегогарова А.В. Вопросы реализации профессиональной компетенции учителя. — М.: Педагогика. — 2007.

Диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта

Сурнин Дмитрий Игоревич, аспирант
Тольяттинский государственный университет

В данной статье представлен диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта на основе методики рейтинговой оценки.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, специалист физической культуры и спорта, диагностическая карта, метод рейтинговой оценки.

Основываясь на многочисленных исследованиях в области профессиональной подготовки специалистов (Г.Д. Бабушкин, М.Я. Виленский, А.А. Дергач, С.Б. Елканов, И.А. Зазюн, Е.П. Ильин, И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, Н.М. Костихина, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, С.А. Хазова, А.И. Чучалина и др.) можно сказать о том, что в современном обществе, коммуникативная компетентность является доминантой высшего профессионального образования, в частности в сфере физической культуры и спорта.

При этом сложность формирования коммуникативной компетентности специалиста данной сферы связана в первую очередь со спецификой профессиональной деятельности, так как служебные задачи зависят от направленности работы, которая может быть существенно разной [1,2].

Как отмечает С.А. Хазова: «...следует учитывать оба аспекта их профессиональной деятельности, которую, на наш взгляд, имеет смысл условно разделить на две группы: педагогическую (учитель физической культуры, тренер), научно-педагогическую (преподаватели средних и высших учебных заведений) и деятельность, не связанную напрямую с системой образования организаци-

онно-управленческая и физкультурно-рекреационная деятельность» [2, с. 30].

Следовательно, особенность деятельности специалистов по физической культуре и спорту заключается в том, что они могут работать как учителями физической культуры и тренерами, так и осуществлять другого рода деятельность в сфере физической культуры и спорта, отличную от педагогической, в частности, управленческую и рекреационную [2].

Однако проведенный анализ содержания подсистем всех перечисленных видов деятельности показал, что специфика общения независимо от выполняемых функций предполагает наличие как знаний, умений и навыков общения, так и развития определённых качеств личности.

При этом, соглашаясь с мнением таких исследователей как А.А. Дергач, Е.П. Ильин, И.Ф. Исаев, Н.М. Костихина, А.И. Чучалина, считаем, что эффективность профессионального общения специалиста физической культуры и спорта во многом определяет культура речи.

Вследствие этого структуру коммуникативной компетентности специалиста физической культуры и спорта можно представить в виде следующих компонентов:

- 1) лингвистический — культура и техника речи;

Таблица 1. Диагностическая карта

Задачи	Компоненты оценки	Методики
Выявить уровень развития профессиональной речи будущих специалистов физической культуры и спорта	<i>Лингвистический:</i> – разговорный стиль общения; – речевая деятельность (на основе выполняемых функций); – специальный язык (терминология) и культура речи.	Адаптированный вариант методики В.Ф. Русецкого Хронометраж речевой деятельности Т.В. Бондарчук Анализ профессиональной речи по схеме А.И. Чучалиной
Определить уровень сформированности коммуникативных умений и навыков	<i>Когнитивно-операционный:</i> – оценка уровня общительности; – определение стиля общения; – оценка коммуникативных умений и навыков.	Тест В.Ф. Ряховского. Карта коммуникативной деятельности А.А. Леонтьева. Психологическое тестирование А.А. Карелина.
Выявить уровень развития педагогической толерантности	<i>Личностный:</i> – оценка развития рефлексии; – оценка самоконтроля в общении; – диагностики уровня эмпатических способностей.	Методика А.В. Карпова. Тест М. Снайдера. Методика В.В. Бойко.

2) когнитивно-операционный — знания, умения и навыки эффективного общения;

3) личностный — профессионально-личностные качества.

Исходя из представленной трехчастной структуры коммуникативной компетентности специалиста физической культуры и спорта, нами был разработан диагностический комплекс тестовых методик, который был направлен на оценку всех трех компонентов (таблица 1).

Между тем, использование всех представленных тестовых методик которые проводились нами в сочетании с наблюдением в ходе констатирующего эксперимента, не дало общей картины уровня сформированности коммуникативной компетентности исследуемых студентов, которая в первую очередь проявляется во время прохождения практики.

В результате этого, нами была разработана «Методика рейтинговой оценки готовности выпускника факультета физической культуры и спорта к профессионально-педагогическому общению».

Данная методика включает в себя оценку деятельности студента при прохождении практики, так как коммуникативные, информационные и организаторские умения ярче всего проявляются в практических действиях при проведении уроков и тренировочных занятий. При этом оценку деятельности осуществляли три квалифицированных эк-

сперта-преподавателя факультета физической культуры, тренеры, имеющие стаж работы не менее 5 лет, методисты по практике (преподаватели кафедры физической культуры и спорта), а затем их оценки согласовывались, и выставлялся окончательный результат.

Схема-анализ занятия по методу рейтинговой оценки

1. Речевая деятельность (мотивы, темп речи, содержание высказываний).
2. Специальный язык — терминология.
3. Культура речи (чистота, богатство, логичность, точность, выразительность).
4. Проявление функций специального языка.
5. Характеристика речи в затруднительных ситуациях.
6. Степень оперирования разными группами коммуникативных умений.
7. Стиль общения.
8. Уровень развития педагогической толерантности.
9. Общая характеристика профессионально-педагогического общения.

Каждый из указанных элементов оценивается максимально пятью баллами и предлагается следующая градация оценок по сумме баллов: 45–35 баллов — высокий уровень; 34 — 20 баллов — средний уровень и 19–9 баллов и ниже — низкий уровень сформированности коммуникативной компетентности исследуемых студентов.

Литература:

1. Хазова, С.А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту/ С.А. Хазова: Монография. — М.: Изд-во «Академия Естествознания», 2010. — 208 с.
2. Хазова С.А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки: монография. Майкоп, 2011. 384 с.

Образовательная программа по консультативному пункту детского сада №659

Иванова Екатерина Альбертовна, старший воспитатель консультативного пункта;
Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог;
Спиридонова Екатерина Павловна, учитель-логопед;
Ульянова Татьяна Алексеевна, старшая медсестра
Детский сад №659 (г. Москва)

Решение задач социализации подрастающего поколения в современных условиях жизни нашего общества диктует необходимость изменения характера деятельности дошкольного учреждения. Различные специалисты ДОО (заведующая, воспитатели, методисты, педагоги-психологи, учителя-логопеды, медсестры) постоянно совершенствуют содержание и формы этой работы, стремясь добиться органичного сочетания воспитательных воздействий на ребенка в дошкольном учреждении и в семье. Всестороннее развитие детской личности требует единства, согласованности всей системы воспитательно-образовательных воздействий взрослых на ребенка. Роль семьи в создании такой согласованности трудно переоценить. Семья как первый институт социализации имеет решающее влияние на развитие основных черт личности ребенка, на формирование у него нравственно-положительного потенциала.

Сегодня социальный институт семья оказался в эпицентре многих кризисных процессов общества, и поэтому нуждается в особом внимании со стороны других институтов, призванных формировать новые, адекватные времени, подходы к интеграции с семьей в воспитании детей. Большие сложности в воспитании детей испытывают семьи, в которых дети по различным причинам не посещают дошкольные образовательные учреждения. Это связано, прежде всего, с недостаточной психолого-педагогической компетентностью родителей. Для оказания помощи таким семьям на базе нашего детского образовательного учреждения «Детский сад №659» создан консультативный пункт.

В работе консультативный пункт опирается на Приказ Департамента образования города Москвы от 10 марта 2006 года №116 «О реализации постановления Правительства Москвы от 14 февраля 2006 года №104 – ПП «О развитии системы дошкольного образования в городе Москве».

Учитывая образовательные запросы родителей, специалисты консультативного пункта (старший воспитатель, педагог-психолог, учитель-логопед, старшая медсестра) ставят приоритетом функций сотрудничества нашего дошкольного учреждения и семьи приобщение родителей к нормативным компонентам дошкольного образования, информирование их о задачах, содержании и методах в воспитании детей в детском саду и семье.

1. В консультативном пункте занимаются дети от 3 до 7 лет.

2. Занятия проводятся 3 раза в неделю по индивидуальному графику.

2.1 Цели – психолого-педагогическое просвещение родителей (законных представителей) по проблемам воспитания и развития детей, не посещающих детский сад.

Основными **задачами** консультативного пункта являются:

1) Оказание медико-педагогической помощи родителям (законным представителям) и детям 3–7 лет, не посещающим образовательные учреждения;

2) Поддержка всестороннего развития личности детей;

3) Обеспечение детей стартовыми возможностями при поступлении в школу;

4) Оказание содействия в социализации ребенка.

2.2 Контингент детей.

В консультативный пункт принимаются дети в возрасте от 3 года до 7 лет, не посещающие государственное образовательное учреждение.

2.3 Порядок зачисления ребенка и работы с родителями консультативного пункта.

Помощь оказывается бесплатно. Родители получают консультацию при первом телефонном звонке в консультационный пункт, также они могут договориться о встрече с конкретным специалистом. Обращения родителей фиксируются в тетради предварительной записи звонков родителей. Родители, пришедшие на прием без предварительной записи, заполняют регистрационный лист. Родители, пришедшие на прием в консультативный пункт с ребенком, заполняют помимо регистрационного листа анкету для родителей. На основании полученных сведений специалист подбирает наиболее эффективный метод оказания помощи, рекомендует необходимую психологическую литературу, полезные упражнения, игры и игрушки для ребенка, проводит обучение коррекционным и развивающим технологиям. В случае необходимости долгосрочной работы с родителями заключается специальный договор, проводится беседа о правилах работы консультативного пункта о взаимных правах и обязанностях и заключается типовой договор.

3. Организация деятельности консультативного пункта.

Работа консультативного пункта строится на основе интеграции деятельности специалистов различных профилей: старшего воспитателя, педагога – психолога, логопеда, медсестры.

Консультативный пункт функционирует 3 раза в неделю по индивидуальному графику. Формы работы: лекции, семинары, коррекционно – развивающие занятия, консультации.

3.1. Количество занятий в неделю.

Для детей — 3 раза в неделю;

Для родителей — 1 раз в неделю.

3.2. Актуальность программы.

Программа предусматривает индивидуальную работу с детьми и семьями. Дети дошкольного возраста от 3 до 7 лет. В настоящее время существует группа детей дошкольного возраста, не посещающая детское образовательное учреждение. В консультативном пункте детям окажут помощь в социализации для обеспечения равных стартовых возможностей при поступлении в школу. Данная программа предусматривает консультативную помощь родителям (законным представителям) по различным вопросам воспитания, обучения и развития ребенка.

3.3 Цели и задачи программы

Цели: оказание всесторонней помощи родителям (законным представителям) и детям дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях семьи, в вопросах воспитания, обучения и развития. Педагогическое просвещение родителей.

Задачи:

1. Проведение комплексной профилактики различных отклонений в физическом, психическом и социальном развитии детей дошкольного возраста, не посещающих образовательные учреждения;
2. Оказание консультативной помощи родителям (законным представителям) по различным вопросам воспитания, обучения и развития ребенка;
3. Оказание помощи в социализации детей дошкольного возраста, не посещающих образовательные учреждения;
4. Содействие в приобщении детей к культурным и духовным ценностям;
5. Повышение социально — педагогической компетенции родителей.

Стратегии:

1. Составление плана работы консультативного центра.
2. Изучение потребностей родителей.
3. Определение эффективных форм и методов работы с родителями детьми.
4. Разработка документации и обеспечение нормативной документацией.
5. Взаимодействие специалистов различных профилей: старшего воспитателя, педагога — психолога, логопеда, старшей медсестры.
6. Сочетание диагностической, коррекционной, образовательной, воспитательной деятельности.
7. Создание атмосферы гуманности и благожелательности.
8. Обеспечение равных стартовых возможностей для всестороннего развития детей.
9. Использование средств современной психолого-педагогической науки и практики.

3.4 Комплекс программ, используемых для работы с детьми в консультативном пункте

ГОУ Д/с №659 работает по «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, допущенной Министерством образования и науки РФ в 2005 году.

Наряду с базисной программой в ГОУ используются парциальные программы, получившие гриф «Допущено Министерством образования и науки Российской Федерации» для работы с детьми дошкольного возраста.

Для познавательного развития детей старшего возраста используется программа О.А. Соломенниковой «Экологическое воспитание в детском саду». Цель программы — ознакомление детей с живой и неживой природой, формирование начал экологической культуры. В обучении детей грамоте помогает методическое пособие группы авторов: Л.Е. Журовой, Н.С. Варенцовой, Н.В. Дуровой и Л.Н. Невской «Обучение дошкольников грамоте». В нем представлены методы и приемы обучения детей доступными для их понимания средствами: от звукового анализа слова (со среднего возраста) до слогового и слитного чтения (старший дошкольный возраст).

При формировании математических представлений у дошкольников используется методическое пособие В.П. Новиковой, которое определяет содержание работы по данному вопросу и задает основные направления реализации общих психолого-педагогических идей развития на математическом материале, разработанном с учетом возрастных особенностей детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.

Вопросы развития речи детей решает программа доктора педагогических наук О.С. Ушаковой «Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду». Цель данной программы: развитие связной речи на основе фонетической и грамматической стороны речевого развития дошкольника. В группе раннего возраста используются педагогические методики В. Гербовой «Занятия по развитию речи».

Не менее важной для физического развития и здоровья детей является программа Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной «Основы безопасности для детей дошкольного возраста». Цель данной программы звучит в названии: научить ребенка-дошкольника основам безопасности жизни.

В детском саду работает психолог, который проводит занятия по комплексной коррекционно-развивающей программе «Ступеньки» под редакцией Н.В. Серебряковой для детей раннего и старшего дошкольного возраста используется методическое пособие В.Л. Шохрохтной «Коррекционно-развивающие занятия с детьми».

Нравственно-трудовое воспитание осуществляется по программно-методическому пособию Л.В. Куцковой, где предоставлена методика работы с детьми по всем видам трудовой деятельности, доступной для дошкольного возраста.

Все эти программы и технологии плавно вписываются в единый комплекс и используются для разностороннего развития ребенка — дошкольника.

Коллектив ДООУ работает по подбору технологий для использования в работе по всем направлениям деятельности ребенка — дошкольника.

3.5 Содержание деятельности специалистов.

Старший воспитатель

- Осуществляет методическое руководство над воспитательно-образовательной деятельностью специалистов консультативного пункта

- Организует лектории, семинары

- Ведет контроль и учет работы педагогического персонала консультативного пункта

- Педагог — психолог

- способствует адаптации дошкольника к обстановке образовательного учреждения

- проводит диагностику психического развития

- осуществляет психологическое консультирование и просвещение

- проводит коррекционно-развивающие занятия (групповые и индивидуальные)

- Учитель — логопед

- выявляет уровень речевого развития ребенка

- помогает ребенку избавиться от речевых недостатков

- проводит речевые игры и упражнения

- Старшая медицинская сестра

- консультирует родителей по вопросам правильного питания ребенка

- составляет для ребенка оптимальный режим дня

- дает рекомендации по профилактике различных заболеваний

- учит родителей, проводит закаляющие мероприятия

3.6 Тематическое планирование

Исходя из индивидуальных и возрастных особенностей детей, посещающих консультативный пункт, разработать универсальный тематический план занятий по программе консультативного пункта невозможно. Для каждого ребенка или группы детей составляется индивидуальный тематический план.

3.7 Разработка индивидуальной программы работы с ребенком

Специалисты консультативного пункта разрабатывают индивидуальную программу развития ребенка в соответствии с заключениями специалистов: старшего воспитателя, педагога — психолога, учителя — логопеда, старшей медсестры на основе первичной консультации и психолого-педагогической диагностики развития ребенка и составляется график работы с данным ребенком. Рассматривается вопрос о возможном участии ребенка в групповых игровых сеансах. Это отражается в плане работы специалиста.

3.8 Проведение игровых сеансов (групповых, индивидуальных)

Работа с ребенком продолжается после заключения договора с родителями. Работа с детьми заканчивается по результатам освоения ребенком индивидуальной программы. Родителям даются рекомендации.

4. Условия реализации программы

В материально-техническом плане: работа консультативного пункта осуществляется в кабинете психолога, который оснащен техническими средствами, коррекционными играми и игрушками для детей.

В методическом плане: психолого-педагогическая литература, диагностический материал, документация по консультативному пункту.

Основные психолого-педагогические условия: благоприятный психологический микроклимат, уголок уединения для детей, игровые зоны, рабочая зона для специалистов.

5. Работа с родителями

В рамках данной программы специалисты обеспечивают:

- консультирование родителей;

- проведение родительских собраний;

- ознакомление с современными игровыми средствами;

- проведение тренингов и семинаров;

5.1. Формы и методы работы с родителями и детьми

Групповые:

- коррекционные развивающие занятия

- обучающие семинары

- консультации для родителей

- психолого-педагогические тренинги

- деловые игры

Индивидуальные:

- психолого-педагогическая диагностика ребенка

- деловые игры

- консультации

- коррекционные — развивающие занятия

6. Формы проведения итогов реализации программы

По итогам реализации программы предполагается оформление письменных отчетов специалистами консультативного пункта с выводами и предложениями по совершенствованию работы консультативного пункта, с предложениями по совершенствованию работы консультативного пункта; возможна организация «круглого стола» по обмену опытом со специалистами других детских образовательных учреждений.

6.1. Способы взаимодействия специалистов

В работу с ребенком и семьей в рамках программы были вовлечены от одного до нескольких специалистов. В каждом конкретном случае определялся ведущий специалист, т.е. тот специалист, который отвечает за составление индивидуального плана работы с ребенком, семьей. Каждый специалист мог привлечь в свою работу других специалистов. В групповых формах работы с несколькими детьми или семьями могли участвовать от одного до двух специалистов разного профиля.

7. Методы и средства контроля эффективности программы

Эффективность программы консультативного пункта проверяется практическими способами: отслеживание регистрации звонков родителей, проверка журнала приема специалистов консультативного пункта и рабочего журнала специалистов, отзывами родителей о ра-

боте консультативного пункта. Работа консультативного пункта контролируется заведующей и старшим воспитателем данного детского сада.

8. Ожидаемые результаты и способы проверки

В результате комплексной работы специалистов кон-

сультационного пункта дети, не посещающие детские образовательные учреждения, должны быть обеспечены равными стартовыми возможностями для поступления в школу. Специалисты содействуют повышению социально-педагогической компетенции родителей.

Литература:

1. Попова Л.В. Организация работы консультативного пункта // Новые формы дошкольного образования / Ответ. ред. Л.Е. Курнешова. — М., 2007, № 1.
2. Стручкова Г.И. Основные направления социально — педагогической работы с детьми в условиях консультативного пункта // Новые формы дошкольного образования: преемственность семейного и общественного воспитания / Отв. ред. — М., 2008, № 2.
3. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. — М., 1978 г.

Влияние коррекционно-развивающих занятий на детей с ЗПР, ОНР, дизартрией и билингвизмом

Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог
Детский сад №659 (г. Москва)

Актуальность

В дошкольном возрасте появляется сложность жизненного мира, определяемая соподчинением мотивов. Происходит дифференциация линий онтогенеза, ведущих к тому или иному типу жизненного мира; формируются устойчивые (над ситуативные) мотивы и начинает складываться направленность личности. У большинства детей проявляется значимость сложности и трудности мира.

Они не могут полноценно развиваться в условиях жесткой, формализованной системы школьного обучения. Включение детей этого возраста учебную деятельность требует особых условий — «дошкольного» режима, игровых методов обучения и др.

В дошкольном возрасте появляется много случаев детей с диагнозом дизартрия, ОНР, ЗПР, билингвизма. Это может влиять на психическое развитие детей, в интеллектуальной сфере, эмоциональной сфере и т.д.

Нарушениями же, расстройствами, пороками, дефектами, или недостатками словесной речи (термины однозначны) называются всевозможные отклонения от нормы, т.е. от общепринятого в данном языке типизированного проявления или восприятия её (стандарта речи), начиная с нарушений отдельных компонентов слова и кончая полным отсутствием возможности словесного общения (немота).

Носители их называются: дети с ЗПР, ОНР, дизартрией, билингвизмом.

В значительно меньшей части речевые нарушения обусловлены болезнями органического или функционального характера. В большинстве таких случаев, как правило, болезненный процесс завершился (например, при глухоноте, афазии, алалии, дизартрии и т.п.), об-

условив некоторые особенности психофизического развития в дальнейшем, поддерживаемые иногда остаточными явлениями (головные боли, судороги и т.п.). И у таких детей речь развивается или спонтанно, после излечения поражённых анатомо-физиологических механизмов её, или путём воспитания (при алалии, глухоноте, афазии и т.п.), или, наконец, через перевоспитание, например, у заикающихся. И здесь применяются педагогические методы, в некоторых случаях с привлечением соответствующих медицинских мероприятий, имеющих задачей лечение анатомо-физиологической или психической основы речевых нарушений (операция, протезирование, регуляция зубов, исправление челюстей, медикаментозное лечение, лечебная гимнастика, психотерапия и т.п.). Хотя медикаментозное лечение, как и физиотерапия, непосредственно на речевые нарушения не влияет, но их оздоравливающее действие через нервную систему и соматику повышает общий психофизический тонус, что благоприятствует изжитию речевого расстройства (особенно при заикании, алалии, афазии).

Всякое речевое расстройство в той или иной степени отражается на деятельности, на поведении плохо говорящего. Эти нарушения могут быть первичного характера, как, например, при афазиях (поведение, как и речь, расстраивается из-за поражения их мозга), и вторичного, например, при механических дислалиях, когда ребёнок из-за дурной речи становится малообщительным и т.п.

Глубокие расстройства речи в зависимости от их природы (алалия, афазия, анартрия) в той или иной мере вредно отражаются на умственном развитии в целом. Это происходит как в силу взаимопроникающего един-

ства речи и мышления, ибо «оголённых мыслей, не связанных с языковым материалом, не существует у людей, владеющих языком» (И. В. Сталин), так и вследствие нарушения нормальной связи с окружающими. Последнее обедняет знания, эмоции и другие психические проявления личности.

Особенно вредно в этом отношении плохое понимание речи. Такие же недочёты речи, как заикание, косноязычие и т.п., на развитии интеллекта, как правило, существенно не сказываются.

В результате крупных недостатков речи, затрудняющих нормальное общение с окружающими, нередко развиваются у плохо говорящих детей застенчивость, молчаливость, нерешительность, мнительность, отчуждённость, замкнутость, негативизм, раздражительность, чувство приниженности и неполноценности. Подобные переживания наблюдаются уже в раннем возрасте. Девочка 3 лет неправильно произносила звуки ш, ж, ль, л, р. Невзирая на своё хорошее общее развитие, смущалась, краснела, часто замыкалась, глаза наполнялись слезами, когда дети замечали и указывали на неправильное произношение ею отдельных слов и звуков.

Методы исследования и процедура исследования

Описание методик

Данное исследование проводилось на базе ГБОУ Детский сад №659 г. Москвы, мной была проведена диагностика психического развития у детей с диагнозами (ОНР, ЗПР, дизартрия, билингвизм) в возрасте 4-х лет-17 человек и 6-ти лет-17 человек, направленная на выявление уровня развития логического мышления, внимания, памяти, воображения и моторики.

Цель исследования: изучения влияния коррекционно-развивающих занятий на развитие детей дошкольного возраста с диагнозами ОНР, ЗПР, дизартрия, билингвизм.

Объект: исследование специфического психического развития детей дошкольного возраста.

Гипотеза: Проведение коррекционно-развивающих занятий с детьми с диагнозом (ОНР, ЗПР, дизартрия, билингвизм) приводит к улучшению в психическом развитии.

Для диагностики были использованы следующие методики:

Уровень развития логического мышления

Логическое мышление — отражает предметы и явления действительности, является высшей ступенью человеческого познания.

Методика «Последовательность событий»

В отечественной психологической практике данная методика предложена Н.А. Бернштейном.

Цель исследования:

Определить способность к логическому мышлению.

Процедура исследования:

Ребенку показывают беспорядочно разложенные картинки и дают следующую инструкцию: «Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых изображено какое-то событие. Порядок картинок перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что

нарисовал художник. Подумай, переложи картинки, как считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено».

После того, как ребенок разложил все картинки, экспериментатор записывает в протоколе порядок картинок. Затем он просит ребенка рассказать по порядку о том, что получилось, то есть составить устный рассказ по этим картинкам.

Бывают случаи, когда при неправильно составленной последовательности рисунков испытуемый, тем не менее, сочиняет логичную версию рассказа. Такое выполнение задания рассматривается как верное.

Если ребенок правильно установил последовательность картинок, но не смог составить хорошего рассказа, необходимо задать ему несколько вопросов, чтобы уточнить причину затруднения. Так, ребенку может интуитивно понимать смысл нарисованного на картинках, но ему не хватает конкретных знаний для объяснения того, что он видит, или словарного запаса для описания происходящего на рисунках. Как отмечал С.Я.Рубинштейн, умение ставить наводящие вопросы зависит от квалификации и опыта экспериментатора. Эти вопросы и ответы обязательно записываются в протоколе. Составление рассказа с помощью наводящих вопросов, рассматривается как выполнение задания на среднем уровне.

Если ребенок правильно нашел последовательность, но не смог составить рассказ даже с помощью наводящих вопросов, то такое выполнение задания рассматривается неудовлетворительное.

Особо рассматриваются случаи, когда молчание ребенка обусловлено личностными причинами: боязнь общения с незнакомыми людьми, страх допустить ошибку, ярко выраженная неуверенность в себе.

Считается, что испытуемый не справился с заданием, если:

- 1) не смог найти последовательность событий и отказался от рассказа;
- 2) по найденной им самим последовательности картинок составил нелогичный рассказ;
- 3) составленная испытуемым последовательность не соответствует рассказу;
- 4) каждая картинка описывается отдельно, сама по себе, не связана с остальными — в результате рассказа не получается;
- 5) на каждом рисунке просто перечисляют отдельные предметы.

Если экспериментатор сталкивается с феноменами, в 4 и 5 пунктах, то необходима тщательная проверка интеллектуальных способностей ребенка. Это может свидетельствовать о неразвитой способности к обобщению, что в возрасте 6—7 лет и старше наблюдается, по данным патопсихологов, в случае задержки психического развития или даже умственной отсталости.

Методика «Кому чего не достаёт?»

Эта методика предназначена для выявления логического мышления детей в возрасте от 3 до 4 лет. Перед на-

чалом выполнения задания, включенного в данную методику, ребенку поясняют, что ему будет показан рисунок, на котором слева изображены дети, каждому из которых чего-то не хватает. То, чего им недостает, изображено отдельно внизу на этом рисунке.

Задание, получаемое ребенком, заключается в том, как можно быстрее определить, кому и чего не хватает, назвать соответствующие и указать те предметы, которым их недостает.

Оценка результатов:

10 баллов — время выполнения задания меньше 30 секунд

8–9 баллов — время выполнения задания оказалось в пределах от 31 до 49 секунд

6–7 баллов — время выполнения задания составило от 50 до 69 секунд

4–5 баллов — время выполнения задания занято от 70 до 89 секунд

2–3 балла — время выполнения задания оказалось в пределах от 90 до 109 секунд

0–1 балла — время выполнения задания заняло до 110 секунд и выше

Выводы об уровне развития:

10 баллов — очень высокий

8–9 баллов — высокий

4–7 баллов — средний

2–3 балла — низкий

0–1 балл — очень низкий

Развитие воображения

Воображение — это присущая только человеку возможность создания новых образов (представлений) путем переработки предшествующего опыта.

Методика «скульптуры»

Ребенку предлагается набор пластилина и задание, пользуясь им, за 5 минут, смастерить какую-либо поделку, вылепить ее из пластилина.

Фантазии ребенка оцениваются по параметрам от 0 до 10 баллов.

0–1 балл — за отведенные для работы 5 минут ребенок так и не смог ничего придумать и сделать руками;

2–3 балла — ребенок придумал и вылепил из пластилина что-то очень простое, например, кубик, шарик, палочку, кольцо;

4–5 баллов — ребенок сделал сравнительно простую поделку, в которой имеется небольшое количество простых деталей, не более двух-трех;

6–7 баллов — ребенок придумал что-то необычное, но вместе с тем не отличающееся богатством фантазии;

8–9 баллов — придуманная ребенком вещь достаточно оригинальна, но детально не проработана;

10 баллов — ребенок может получить лишь в том случае, если придуманная им вещь и достаточно оригинальна и детально проработана и отличается художественным вкусом.

Развитие памяти

Память — одна из психических функций и видов ум-

ственной деятельности, предназначенная сохранять, накапливать и воспроизводить информацию. Способность длительно хранить информацию о событиях внешнего мира и реакция организма и многократно использовать ее в сфере сознания для организации последующей деятельности.

Методика «Повтор 10 слов» (опосредованное запоминание)

Подбери к слову соответствующую картинку:

— слова: ваза, берлога, конура, небо, тень, гусеница, дождь, кролик, река, читать;

— предметные картинки: цветок, гнездо, собака, воздушный змей, дерево, бабочка, зонт, морковь, лодка, книга;

Вспомни по картинке слово: ваза, берлога, небо, тень, гусеница, дождь, кролик, река, читать.

Методика «Повтор 7 слов»

Запомни и повтори слова: стол, калина, мел, слон, ноги, рука, калитка, окно, бак.

Методика «Повтор предложения по картинкам»

Сережа встал, оделся, умылся, позавтракал, взял портфель, пошел в школу.

Методика «Повтор текста»

Запомни и перескажи текст:

Было жаркое лето. Дети пошли в лес за грибами. В лесу их застала гроза. Лил сильный дождь. Дети укрылись в шалаше

Развитие устойчивости внимания

Внимание — это избирательная направленность на тот или иной объект, сосредоточение на нем.

Методика «Чего не хватает на этих рисунках?»

Суть этой методики состоит в том, что ребенку предлагается серия рисунков. На каждой картинке этой серии не хватает какой-то существенной детали. Ребенок получает задание как можно быстрее определить и назвать отсутствующую деталь.

Проводящий психодиагностику, с помощью секундомера фиксирует время, затраченное ребенком на выполнение всего задания. Время работы оценивается в баллах.

Оценка результатов:

10 баллов — ребенок справился с заданием за время меньшее, чем 25 секунд, назвав при этом все 7 недостающих на картинках предметов.

8–9 баллов — время поиска ребенком всех недостающих предметов заняло от 26 до 30 секунд.

6–7 баллов — время поиска всех недостающих предметов заняло от 31 до 35 секунд.

4–5 баллов — время поиска всех недостающих предметов заняло от 36 до 40 секунд.

2–3 балла — время поиска всех недостающих предметов оказалось в пределах от 41 до 45 секунд.

0–1 балл время поиска всех недостающих деталей составило в целом больше чем 45 секунд.

Оценки даются в баллах, в десятибалльной системе и представляются в интервалах, являющихся непосредственным основанием для производства выводов об уровне

развития внимания. Наряду с такими общими выводами ребенок в результате его обследования по той или иной методике получает частные оценки, которые позволяют более тонко судить об уровне его развития внимания.

Выводы об уровне развития:

10 баллов — очень высокий

8–9 баллов — высокий

4–7 баллов — средний

2–3 балла — низкий

0–1 балл — очень низкий

Методика «Пройти через лабиринт»

В этом задании детям показывают рисунок и объясняют, что на нем изображен лабиринт, вход в который указан стрелкой, а выход — стрелкой, располагающейся справа вверху. Необходимо сделать следующее: взяв в руку заостренную палочку, двигая ее по рисунку, пройти весь лабиринт как можно точнее, передвигая палочку, не касаясь стенок лабиринта.

Оценка результатов:

10 баллов — задание выполнено ребенком меньше за 45 секунд. При этом ребенок ни сразу не коснулся палочкой стенок лабиринта.

8–9 баллов — задание выполнено ребенком за время от 45 до 60 секунд, и, проходя через лабиринт, ребенок 1–2 раза дотронулся палочкой до его стенок.

6–7 баллов — задание выполнено ребенком за время от 60 до 80 секунд, и, проходя лабиринт, ребенок 3–4 раза коснулся до стенок.

4–5 баллов — задание выполнено ребенком за время от 80 до 100 секунд, и, проходя лабиринт, ребенок 5–6 раз дотронулся до его стенок.

2–3 балла — задание выполнено ребенком за время от 100 до 120 секунд, и, проходя лабиринт, ребенок 7–9 раз коснулся стенок.

0–1 балл задание выполнено ребенком за время свыше 120 секунд или совсем не выполнено.

Выводы об уровне развития:

10 баллов — очень высокий

8–9 баллов — высокий

4–7 баллов — средний

2–3 балла — низкий

0–1 балл — очень низки

Развитие моторики

Моторика рук — это взаимодействие с высшими свойствами сознания, как внимания, мышления, оптико-пространственного восприятия (координация), воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь.

Моторика ручная (праксис позы, динамический, конструктивный).

— Пересчет пальцев (одновременно обеими руками);

— Переклочение (кулак, ладонь, ребро).

Методика «Лабиринты — 2009. Форма Б.»

Этот тест предназначен для оценки уровня развития визуально-моторной интеграции. Тест относится к небальным психодинамическим методикам на интеллекту-

альные способности.

Инструкция:

Испытуемому выдается стимульный материал и бланки ответов. Необходимо следить за качеством стимульного материала: на нем не должны присутствовать какие-либо пометки, оставшиеся от предыдущих тестирований, качество распечатки должно быть достаточно высоким. Предлагается следующая инструкция.

Инструкция:

Перед тобой имеются лабиринты. Одни лабиринты легкие, другие сложные. В каждом лабиринте скрыто несколько букв. У входа в каждый лабиринт стоит Колобок. До некоторых букв Колобок может добраться, а до некоторых не может, потому что ему мешаются стены. Помоги найти Колобку как можно больше букв. Сильно не спеши, но и долго ни сиди над каждым лабиринтом. Если какой-то лабиринт не получается пройти, то переходи к следующему. Если хочешь, то потом можешь опять вернуться к этому лабиринту.

Описание результатов обследования

В эксперименте участвовали дети с поставленным диагнозом: ЗПР, дисартрия, билингвизм, ОНР.

Результаты обследования детей 4-х лет занесены в таблицу №1 (первичное обследование, Приложение 1). В таблице показано, что интеллектуальная сфера (логическое мышление, память и внимания) у большинства детей по результатам диагностики имеет невысокий уровень, на низком уровне находится воображение и моторика. Возможно, это связано с тем, что с детьми 4-х лет не проводят занятий на улучшение интеллектуальной сферы дома. И результат интеллектуального развития мы видим в форме таблицы, где показан уровень их психического развития.

Далее представлены результаты обследования детей 6-ти лет, которые занесены в таблицу №2 (первичное обследование, Приложение 2). В этой таблице также показано, что интеллектуальная сфера находится на низком уровне, по сравнению с воображением и моторикой. Мы предполагаем, что с этими детьми 6-ти лет не проводят нужных занятий, направленных на развитие интеллектуальной сферы.

Сравнивая показатели обеих таблиц, можно заметить, что в них видна одна и та же выявленная особенность: у детей 4-х и 6-ти летнего возраста в первую очередь находится на низком уровне интеллектуальное развитие, логическое мышление, память, внимание, а потом воображение и моторика.

Описание коррекционно-развивающих занятий

После того, как выявился уровень развития детей 4-х и 6-ти лет. Были подобраны коррекционно-развивающие занятия, связанные с возрастными особенностями детей.

Коррекционно-развивающие занятия

для детей 4 лет:

Пирамидка:

Цель: изучить основные цвета и научиться считать до 5.

Оборудование: пирамидка с 4 основными цветами (синий 1, зеленый 2, желтый 3, красный 4)

Крупная мозаика:

Цель: развитие внимания, логического мышления.

Оборудование: доска с изображением лошадки, доска поделена на крупные части.

Занимательная палитра:

Цель: изучение цветов радуги и окружающего мира.

Оборудование: доски из картона, 24 картинки с цветами радуги и разными изображениями: животные, одежды, транспорта.

Сладкое, горькое, кислое, соленое:

Цель: научить и изучить, что относится к сладкому, горькому, кислому и соленому.

Оборудование: картинки с изображением разных продуктов.

Картинки — половинки:

Цель: развитие внимания, логического мышления и речи.

Оборудование: карты 64 штуки, разрезанные на половинки.

Кто чья мама и где чей листочек?:

Цель: изучение деревьев и какие листья к ним относятся, животные разных пород и какие к ним детеныши относятся.

Оборудование: коробка с 8 каточками деревьев и 8 карточек с изображением деревьев, все карточки поделены пополам.

Подбери правильно:

Цель: развитие внимания, логического мышления.

Оборудование: доска с вырезанными отверстиями под фигурки, 2 мешочка с разными фигурками.

Упражнения для развития выразительности мимики, жестов и движений:

Цель: формировать у детей воображение, выразительности средства мимики, жестов и движений.

Вторая часть занятия:

Цель: развивать и совершенствовать умение детей находить геометрические фигуры определенного цвета и формы; учить находить свои ошибки (самоконтроль); формировать умения и навыки конструирования.

Оборудование: таблицы, на которых наклеены изображения предметов, составленные из геометрических фигур разного цвета.

Игра на развитие зрительной и слуховой памяти:

Повтор 5 слов: слон, рыба, птица, кубик и круг.

Повтор предложения: Сережа встал, оделся, пошел в школу.

Подбери к слову соответствующую картинку, вспомни по картинке слова.

Слова — ваза, берлога, конура, небо, дождь.

Коррекционно-развивающие занятия для детей 6 лет:

1) Занятия на развитие внимания

Методика Когана:

Цель: удержать внимание, возможности распределения внимания по одному, двум или трем признакам.

Оборудование: набор карточек (25 штук) с разноцветными изображениями геометрических фигур.

Рукавичка:

Цель: развитие внимания, тренирует восприятие, сообразительность.

Оборудование: 24 карточки с рукавичками, 24 карточки с носочками, 12 карточек с шапочками, 12 карточек с шарфиками.

Учимся считать:

Цель: научиться считать до 10-ти, различать основные цвета и формы.

Оборудование: фигурки 4-х цветов, каждая фигурка разного цвета.

Мое не мое:

Цель: развивать устойчивость внимания и наблюдательность.

Оборудование: карточки 36 штук.

2) Занятие на развитие логического мышления**Последовательность событий:**

Цель: исследование особенностей мыслительной деятельности ребенка, возможности установления причинно-следственных и пространственно-временных связей, анализ речевого развития ребенка.

Оборудование: набор из 4-х оригинальных сюжетов.

Исключение лишнего:

Цель: выделить существенные признаки предметов и объяснить, чем предмет отличается от других.

Оборудование: набор изображений, где каждое задание представляют собой 4 изображения различных предметов, объединенных общей рамкой.

3) Занятия на развитие памяти**Опосредованное запоминание:**

Цель: возможность использования внешнего средства для задач запоминания, объема материала, запоминаемого опосредованного, мыслительная деятельность ребенка.

Оборудование: картинки — полотенце, стул, велосипед, глобус, карандаш, солнце, рюмка, столовые наборы, тарелка, зеркало, дом-булочная, фабричные трубы, кувшин, забор, собака, шорты, носки, ботинки, лошадь, перочинный нож, гусь, уличный фонарь, петух, школьная доска, расческа, часы, поднос.

Предметная классификация:

Цель: развитие понятийного мышления ребенка.

Оборудование: набор специально подобранных цветных реалистических изображений.

Первая серия — 25 карточек, размером 5 на 5 см.

Вторая серия — 32 карточек размером 7 на 7 см.

Волшебный мешочек:

Цель: развитие осознательной памяти.

Оборудование: один мешочек, предметы разных форм.

4) Занятия на развитие воображения**Система упражнений на развитие воображения:**

Цель: развивать воображение, мышление.

Оборудование: тетрадь для развития воображения.

Игровые инструменты:

Цель: развивать воображение.

Оборудование: музыкальные инструменты.

5) Занятия на развитие моторики

Пальчиковая гимнастика:

Цель: развитие внимания, мышления, памяти, речи, способствует овладению навыками письма.

Занятие №1

Разминка. Пальчики здороваются.

Занятие №2

Моя семья. Вылепим птичку — лепка птицы из пластилина.

Занятие №3

Наш малыш. Птичка клюет.

Занятие №4

Шалун. Здравствуй.

Занятие №5

Комарик.

Занятие №6

Сжимаем-разжимаем кулачки, напряжение-расслабление пальцев, потягивание, сгибание и разгибание пальцев, сгибание-разгибание всех пальцев вместе и по очереди, упражнение для кончиков пальцев.

Доски для развития моторики:

Цель: развить мелкую моторику, мышление и воображение.

Оборудование: досок для прохождения лабиринта, металлические шарики и 4 карандаша.

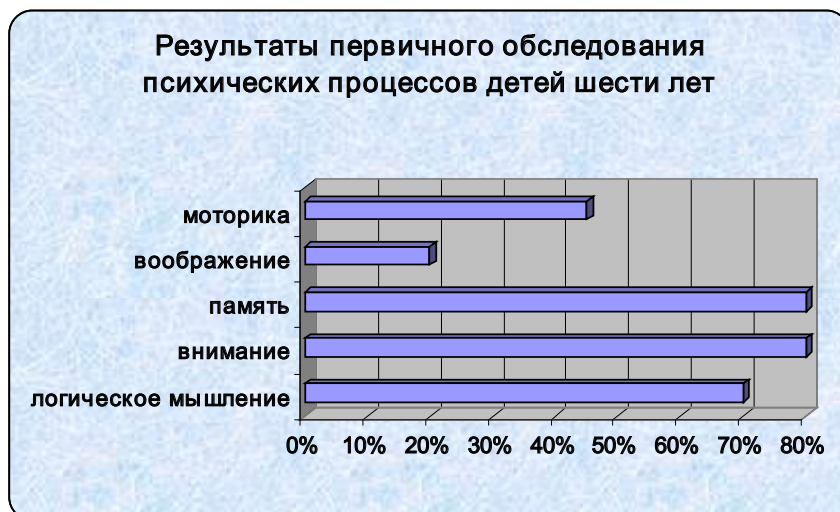
Разминка для глаз:

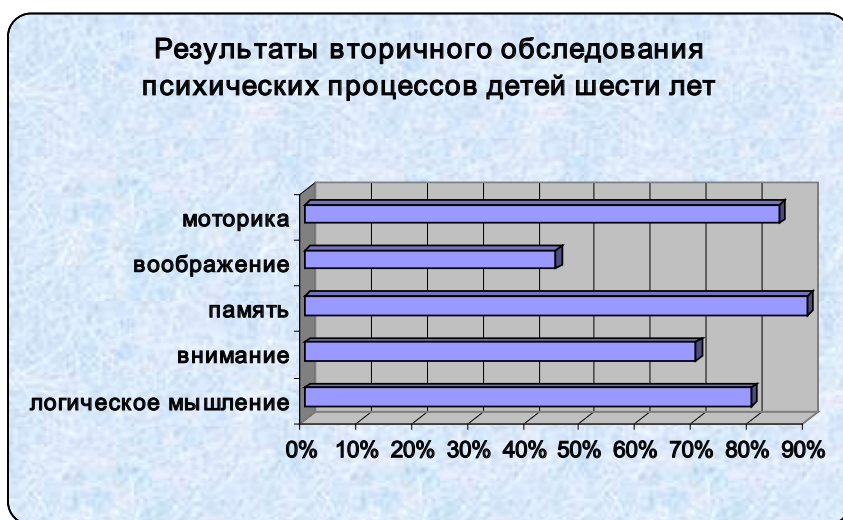
Цель: упражнение для профилактики или при нарушении зрения.

Коррекционно-развивающие занятия проводились на протяжении 3-х месяцев. Занятия были направлены на развитие логического мышления, зрительной и слуховой памяти, устойчивости внимания, воображения и моторики. Для детей в возрасте 6-ти лет было проведено 36 коррекционно-развивающих занятий, а для детей в возрасте 4-х лет было проведено 24 занятия.

Описание результатов повторного обследования

После окончания коррекционно-развивающих занятий было проведено повторное обследование детей в возрасте 4-х и 6-ти лет. После коррекционной работы было выявлено, что у детей в большей части произошли изменения в возрасте 4-х лет: у 70% детей улучшилось логическое мышление, у 60% детей улучшилась память, у детей на 100% — улучшилось внимание, у 40% детей улучшилось воображение, у 50% детей улучшилась моторика.





А у детей 6-ти лет произошли изменения: у 90% детей улучшилось логическое мышление, у 65% детей улучшилась память, у 85% детей улучшилось внимание, у 47% детей было улучшено воображение, у 85% детей была улучшена моторика.

Результаты вторичного обследования детей 4-х и 6 лет показаны в диаграмме и таблицах.

Описание результатов психического специфического развития детей 4-х и 6-ти лет.

После повторной диагностики психических процессов было выявлено, что для детей 4-х лет произошли изменения: логическое мышление — 80%, внимание — 75%, память — 80%, воображение — 45%, моторика — 80%. У детей в возрасте 6-ти лет произошли следующие изменения: логическое мышление улучшалось на — 70%, внимание — 85%, память — 60%, воображение — 85%, моторика — 95%.

Следующим этапом был проведен сравнительный анализ детей 4-х и 6-ти лет по сравнению с изменениями психических процессов и было выявлено, что на 1-ом месте оказались познавательные процессы, на 2-ом месте моторика и на 3-ем месте воображение.

У детей 4-х лет выявлено слабо развитые: логическое мышление, воображение, более часто случаи нарушения внимания, нарушения моторики выражены в более редких случаях.

У детей в возрасте 6 лет преобладает нарушения внимания и памяти, недоразвитие логического мышления встречается реже, менее всего нарушений воображения и моторики.

После коррекционно-развивающих занятий для детей 4-х лет мы видим улучшения психического развития произошли во внимании, воображении, логическом мышлении, памяти и менее развито оказалось моторика.

У детей 6-ти лет улучшения произошли в моторике, во внимании, логическом мышлении, воображении и менее развитым оказалось развитие памяти.

Выводы:

1) У детей 4-х летнего возраста в меньшей степени произошли улучшения на воображение и моторику, а у детей 6-ти лет в меньшей степени произошли изменения в воображении. А интеллектуальное развитие у детей 4-х и 6-ти лет улучшилось: это связано с возрастными особенностями детей. Также мы доказали, что если с детьми про-

Результаты обследования:

4 года											
Типы	Ф.И.	Логическое мышление		Внимание		Память		Воображение		Моторика	
		до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Дизартрия	Т.К.	среднее	высокое	низкое	среднее	среднее	высокое	низкое	среднее	среднее	высокое
	Х.С.	низкое	среднее	низкое	среднее	среднее	среднее	среднее	среднее	низкое	среднее
	С.Д.	низкое	среднее	среднее	высокое	среднее	высокое	низкое	среднее	среднее	высокое
	К.А.	среднее	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее	среднее	высокое	среднее	высокое
	Л.И.	низкое	среднее	среднее	среднее	среднее	среднее	низкое	высокое	среднее	высокое
	Б.К.	низкое	низкое	низкое	среднее	низкое	среднее	низкое	высокое	низкое	средне
	Д.Т.	низкое	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее	среднее	высокое	среднее	высокое
	К.Е.	среднее	среднее	низкое	среднее	среднее	среднее	среднее	среднее	низкое	среднее
ЗЗР	Ш.М.	низкое	низкое	низкое	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее
	Ж.Е.	среднее	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее	среднее	высокое	среднее	высокое
	З.Д.	среднее	высокое	низкое	высокое	низкое	среднее	низкое	высокое	среднее	высокое
	А.Е.	низкое	среднее	низкое	среднее	среднее	среднее	среднее	высокое	низкое	средне
	А.А.	среднее	высокое	низкое	среднее	низкое	среднее	среднее	высокое	среднее	высокое
	Д.Т.	низкое	среднее	низкое	среднее	среднее	среднее	среднее	среднее	среднее	среднее
Онофоны	К.Е.	среднее	высокое	среднее	среднее	среднее	среднее	низкое	среднее	среднее	высокое
	И.М.	низкое	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее
	М.С.	среднее	среднее	низкое	среднее	среднее	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее

6 лет											
Типы	Ф.И.	Логическое мышление		Внимание		Память		Воображение		Моторика	
		до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Дизартрия	Б.Т.	низкое	среднее	низкое	высокое	низкое	среднее	высокое	высокое	низкое	высокое
	М.Н.	среднее	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее	среднее	среднее	среднее	высокое
	Б.К.	низкое	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее
	Р.Т.	низкое	высокое	низкое	низкое	среднее	среднее	среднее	среднее	среднее	высокое
	П.М.	среднее	высокое	низкое	среднее	низкое	среднее	среднее	высокое	низкое	высокое
	Х.С.	низкое	высокое	низкое	среднее	среднее	среднее	низкое	низкое	среднее	высокое
	Т.С.	низкое	среднее	среднее	среднее	низкое	среднее	среднее	среднее	низкое	среднее
	Р.А.	среднее	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее	среднее	среднее	низкое	среднее
	З.К.	низкое	высокое	низкое	среднее	низкое	высокое	среднее	высокое	среднее	высокое
ЗЗР	З.А.	низкое	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее	среднее	среднее	среднее	среднее
	К.Н.	среднее	среднее	среднее	высокое	среднее	высокое	среднее	среднее	среднее	высокое
	Б.С.	среднее	высокое	низкое	среднее	низкое	среднее	среднее	среднее	среднее	среднее
	С.Е.	низкое	среднее	низкое	среднее	низкое	высокое	среднее	высокое	низкое	среднее
	Б.Н.	низкое	высокое	среднее	среднее	низкое	среднее	среднее	высокое	среднее	высокое
	М.З.	низкое	высокое	низкое	среднее	низкое	низкое	низкое	среднее	низкое	среднее
Онофоны	М.Н.	среднее	среднее	низкое	среднее	среднее	высокое	среднее	высокое	среднее	высокое
	Г.С.	низкое	среднее	низкое	среднее	низкое	среднее	среднее	высокое	среднее	среднее

водить коррекционно-развивающие занятия, то несмотря на диагноз детей можно увидеть улучшение в развитии.

2) По заявке логопеда поставлены на учете для продолжения коррекционной работы дети с заключениями: ОНР 2 и 3 уровень, дислалия, дизартрия, в связи с недостаточным пониманием учебных заданий, указаний, инструкций логопеда; трудности формирования собственных мыслей.

Возрастные особенности данной группы детей:

- 1) неустойчивое внимание
 - 2) недостаточная наблюдательность
 - 3) недостаточное развитие способности к переключению
 - 4) слабое развитие словесно-логического мышления
 - 5) недостаточная способность к запоминанию
 - 6) недостаточный уровень развития контроля
- Следствия:
- 3) Недостаточная сформированностью психологиче-

ских предпосылок овладению полноценными навыками учебной деятельности:

- 1) планирование предстоящей работы
- 2) определение путей и средств достижения цели
- 3) контролирование деятельности
- 4) умение работать в определенном темпе

4) Так как нарушения речи в подавляющем большинстве случаев не являются болезненными процессами, то нельзя называть всех картавых, шепелявых, даже во многих случаях совсем не говорящих детей (глухонемых, алаликов и проч.) больными. Нельзя подводить иных из них из-за некоторой задержки развития мышления вследствие недочётов речи и под категорию умственно отсталых детей. Подведение таких детей под указанные категории, во-первых, психи-

чески ущемляет их, во-вторых, в ложном направлении ориентирует родителей, в-третьих, искусственно увеличивает у нас в статистике число больных и умственно отсталых детей.

5) В силу психофизиологической и социальной своей природы речь всегда формируется под воспитательным воздействием со стороны окружающих, как при нормальных, так и нарушенных условиях своего развития.

Воспитание правильной речи при любых её нарушениях неминуемо связано с воздействием и на мышление, и на сферу эмоционально-волевого (воспитание мотиваций, отношений и т.п.), и на психическое развитие личности ребёнка в целом. Поэтому логопедическая и психологическая работа представляет собою сложный педагогический процесс.

Литература:

1. Божович Л.И. Этапы развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1979. — № 2.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. — Зарубежная лингвистика. III. М., 1999
3. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. — М., 1986.
4. Венгер Л.А., Холмовской В.В. Диагностика умственного развития дошкольников. — М., 1978.
5. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. — В кн.: Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М. — Л., 1935
6. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. Киев, 1974
7. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии.
8. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей, — М., 1978.
9. Протасова Е.Ю. Дети и языки. М., 1998
10. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. — М., 1988.
11. Эльконин Д.Б. Детская психология. — М., 1960.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М., 1978.
13. Забрамная С.Б., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. — г. Чехов, 2003

Аспекты развития личности студентов-экономистов при изучении компьютерных технологий

Толоконников Сергей Владимирович, преподаватель
Елецкий филиал НОУ ВПО «Российский новый университет»

Актуальность исследования целеустремленного формирования готовности к профессиональной деятельности у студентов предопределена объективной потребностью общества в подготовке конкурентоспособных специалистов экономических специальностей, обеспечении высокого качества образования и определяется необходимостью осуществления целостного комплексного анализа подготовки личности студентов высших учебных заведений к профессиональной деятельности, направленной на разработку и обоснование ее эффективной организации на основе определения ее специфичности сравнительно с учебным процессом, который происходит в современной высшей экономической школе.

Разные аспекты и особенности профессиональной подготовки современных специалистов при изучении компьютерных технологий в экономике отражены в трудах О.Е. Коваленко, М.И. Лазарева, Ю.П. Нагорного, О.Г. Романовского, П.А. Яковичина и других, но они не вычерпывают полного объема проблем, которые требуют неотложного решения. В качестве актуальной и неотложной потребности внедрения в теории и практике высшего образования выступает подготовка личности будущего экономиста к профессиональной деятельности во время учебы в вузах, поскольку связанная с возможностью решения ряда противоречий, которые имеют место в подготовке современных кадров, касается вопросов по-

вышения качества профессиональной подготовки специалистов новой генерации.

Развитие личности студентов-экономистов при изучении компьютерных технологий заключается в выявлении сущности и содержания педагогического проектирования модели подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности, которая предусматривает определение его профессионально значимых качеств (ПЗК) как конкурентоспособного специалиста на современном рынке труда.

Компьютерные технологии при получении высшего образования влияют на психику человека, развитие его личности. Необходим высокий уровень общего интеллектуального развития. Возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности. Но есть и предел при котором компенсаторные механизмы не помогают, и студент может быть отчислен.

Гуманитарий живет «в мире слов» — ярко выраженный вербальный тип интеллекта, широта познавательных интересов, эрудированность, владение языком, богатый словарный запас, умение соотносить конкретные и абстрактные понятия, высокоразвитое абстрактное мышление.

Естественники — высокоразвитое логическое и абстрактное мышление, способность быстро и активно сосредоточиваться на интересующем объекте, полностью отвлекаясь от всего остального, наличие высокой степени концентрации внимания, безупречная строгость и логичность. Эти качества нужны уже до поступления. Повышенная серьезность и независимость суждений. Недостаточно развитое умение общаться с людьми.

Экономисты как личность — высокоразвитые пространственные представления и быстрота сообразительности. Кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального, т.е. действенно-практического интеллекта, при работе с компьютерными технологиями. Пространственные представления максимальны к поступлению и развиваются незначительно. Это качество больше зависит от задатков. Развиваются положительное отношение к социальным нормам, интровертированность, повышается эффективность. Однако узки познавательные интересы. Снижено внимание к политике и философским проблемам.

Знание индивидуальных особенностей студента дает возможность сделать процесс адаптации при получении знаний по компьютерным технологиям ровным и психологически комфортным.

Трудности адаптации первокурсников к вузу: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки к повседневному контролю педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания,

особенно при переходе из домашних условий в общежитие; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями. Одни трудности объективно неизбежны, другие зависят от подготовки и воспитания.

Первые трудности в вузе: отличная от школьной, организация обучения — 49,3%; большой объем самостоятельной работы — 39,0%, отрыв от семьи — 20,2%, новые групповые нормы — 12,4%.

Успех в развитии личности при изучении компьютерных технологий зависит от уровня готовности к учению, способности учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки.

Некоторые первокурсники-экономисты не умеют принимать элементарные решения. У них недостаточно воспитаны навыки самообразования и самовоспитания. Не умеют самостоятельно учиться, конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли.

При этом свыше 50% опрошенных испытывают недостаток времени для самостоятельной работы при подготовке домашних заданий. В связи с этим почти 25% студентов приходят на занятия неподготовленными.

В целом же развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в ряде направлений:

- укрепляются идейная убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности;
- совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт;
- повышается чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности, рельефнее выступает индивидуальность студента;
- растут притязания личности студента в области своей будущей профессии;
- на основе интенсивной передачи социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента;
- повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту;
- крепнут профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе.

Психологическое развитие личности студента — диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой.

Теоретически и практически обоснована социально-педагогическая модель развития личности студента при изучении в вузах компьютерных технологий представляет

собой полную синхронизацию целей, заданий, направлений, методов, условий создания педагогически развивающей среды, диагностики и структуризации в единственном комплексе-модели.

Уровень становления профессионально-значимых качеств является не только оценочной характеристикой, но и выявлением творческого отношения к своей профессии. В качестве определяющего компонента раз-

вития личности при изучении компьютерных технологий рядом с ценностными отношениями, самосознанием, социальной активностью, выступает такая ее базовая характеристика, как готовность к профессиональной деятельности, о перспективах развития которой, в свою очередь, дает представление общего моделирования развития профессионально важных качеств личности будущего экономиста.

Литература:

1. Заир-Бек, Е.С., Тряпицына, А.П. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. Г.А. Бордовского. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.
2. Карпачева И.А., Толоконников С.В. Подготовка учителя к развитию творчества учащихся в условия профильного обучения, Орел, ОГТУ, 2008 г.
3. Кирьякова, А.В. Закономерности развития аксиологического потенциала личности студента. — Международный журнал экспериментального образования. — 2010. — № 11. С. 110—114.

Проектирование и использование современных образовательных ресурсов с использованием мультимедийных и веб-технологий

Фомичев Денис Сергеевич, аспирант
Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского

Одним из необходимых условий эффективной подготовки студентов в сфере высшего образования в области информационных технологий является качественное приближение основных инструментов и используемых в процессе обучения программных продуктов к информационной среде будущего специалиста. В настоящее время существует достаточно большое разнообразие различных технологических приемов, нацеленных на разработку качественных электронных средств обучения. К ним относят различные мультимедийные средства обучения, презентации, интерактивные образовательные веб-ресурсы и т.д.

Работая с современными электронными средствами обучения, студенты могут влиять на свой собственный процесс обучения, подстраивая его под свои индивидуальные способности и предпочтения. Они изучают именно тот материал, который их интересует, повторяют изучение столько раз, сколько им нужно, что способствует более эффективному восприятию. Использование качественных мультимедиа-средств позволяет сделать процесс обучения гибким по отношению к социальным и культурным различиям между обучающимися, их индивидуальным стилям и темпам обучения, их интересам.

Одними из наиболее современных электронных средств, проникающих в сферу образования, являются образовательные веб-ресурсы, использующие современные технологии представления информации обуча-

емому. Одной из таких технологий является технология Web 2.0 [1].

Существует несколько подходов к определению понятия технологии «Web 2.0» в образовании. Согласно первому подходу, основными принципами данной технологии являются интерактивность, синдикация и социализация. Под интерактивностью понимается возможность формирования содержимого ресурса не только разработчиками, но и самими пользователями. Синдикация дает возможность использовать в качестве источников информации различные сервисы сети Интернет (например, различные RSS-потоки). Функцией социализации выступает создание определенных сообществ.

Второй подход предусматривает концепцию образовательной системы, создающей условия «для наиболее полного раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося, развития у него личной предприимчивости, навыков самообразования».

Большинство имеющихся в настоящее время мультимедийных учебников пока не отвечают всем требованиям, предъявляемым к ним. Поэтому их целесообразно создавать самим вузам. При этом учебники, во-первых, будут максимально близки по содержанию рассматриваемого в них материала к специфике курса в данном вузе, а во-вторых, помогут студентам приобрести навыки по созданию высококачественных программ, что, несомненно, пригодится им в их профессиональной деятель-

ности по окончании вуза. Например, мультимедийный учебник по изучению языка программирования обеспечивает эффективное обучение студентов в режиме самообучения и в режиме, в котором преподаватель от обычного «инструктирования» переходит к консультированию студентов.

Новые мультимедийные средства обучения должны внедряться в учебный процесс. Если за счет внедрения подобного средства время обучения (или объем изучаемого материала) удастся сократить (увеличить) без потери качества на 30%, такое внедрение считается обоснованным. Если аналогичный показатель не превышает 10%, то рассматриваемое мультимедийное средство обучения не заслуживает внимания, с точки зрения его использования для повышения эффективности образования.

Содержание и оформление мультимедийного средства обучения должны обеспечить повышение уровня мотивации обучения и поддержание высокой степени работоспособности обучаемого за счет грамотной организации диалога и дружественного интерфейса.

Также как и при обычном диалоге, когда смысловую нагрузку несут не только слова, но и жесты, мимика и др., так и в компьютерном диалоге применяются похожие элементы, например значки (пиктограммы) вопроса, восклицания, запрета или др., выделение отдельных слов цветом или начертанием символов, применение различного цветового оформления. При этом излишняя яркость отвлекает и может ухудшить восприятие, поэтому необходимо выбирать оптимальное сочетание цветового оформления и выделенных элементов.

Изображение информации в мультимедийных средствах обучения должно соответствовать требованиям к цветовой гамме, разборчивости, четкости и контрастности изображения, эффективности считывания, изображению знаковой информации (размер и яркость свечения), к пространственному размещению информации на экране в соответствии с гигиеническими требованиями и санитарными нормами работы с вычислительной техникой.

Преподаватель должен иметь возможность контролировать устойчивость мультимедийного средства обучения к ошибочным и некорректным действиям обучаемого, соответствие функционирования программы описанию в эксплуатационной документации, защиту от несанкционированных действий, минимизации времени на действия пользователя, эффективного использования технических ресурсов, восстановления системной области после завершения работы программы.

Все требования к мультимедийным средствам обучения (МСО) можно разделить на две основные группы: требования, инвариантные относительно уровня образования, имеющие отношение ко всем, без исключения, МСО и специфические требования, предъявляемые к МСО для общего среднего, высшего профессионального, дополнительного образования, а также обучения людей с ограниченными возможностями [2, с. 167].

Использование мультимедийных технологий в обучении реализует несколько основных методов педагогической деятельности, которые традиционно делятся на активные и пассивные принципы взаимодействия обучаемого с компьютером. Пассивные мультимедийные продукты разрабатываются для управления процессом представления информации (лекции, презентации, практикумы), активные — это интерактивные средства мультимедиа, предполагающие активную роль студента, который самостоятельно выбирает подразделы в рамках некоторой темы, определяя последовательность их изучения.

К преподавателю, использующему мультимедийные средства в образовательной деятельности, предъявляется множество требований, таких как организаторские, дидактические, перцептивные, коммуникативные и др. (рисунк 1).

При изучении мультимедиа технологий и использовании разработанных мультимедийных средств обучения внимание учеников будет напрямую зависеть от умения педагога организовать занятие. Для правильной организации использования мультимедийной информации на занятии педагогу требуется:

- установить, что главное, а что второстепенное, отдав предпочтение главному;
- поставить конкретные задачи;
- определить конечную цель и разбить на этапы пути ее достижения;
- ориентироваться на осмысленность и содержательность деятельности студентов;
- стремиться к активизации мыслительной деятельности обучаемых,
- предоставлять указания на возможные ошибки;
- осуществлять контроль над исполнением заданий [3, с. 173].

Для более полного раскрытия методики проведения занятий с использованием модели мультимедийных информационных ресурсов необходимо рассматривать такую методику в строгом соответствии с целями, задачами, содержанием и организационными формами обучения, учитывая позицию ведущего по организации учебной деятельности и ожидаемые результаты обучения мультимедиа технологиям. Очевидно, что такой подход будет более полно соответствовать понятию методической системы и специфике входящих в нее компонент.

Обучение с использованием мультимедийных ресурсов и мультимедийных сайтов Интернет должно осуществляться поэтапно. Выделяется три основных последовательных методических приема изучения информационного наполнения мультимедийных ресурсов:

- первый прием — метод случайных проб при работе с информационными мультимедийными ресурсами;
- второй прием — метод целенаправленных проб при работе с информационными мультимедийными ресурсами;
- третий прием — полноценное пользовательское оперирование с информационными мультимедийными ресурсами.



Рис. 1. Требования к педагогу, использующему мультимедийные средства в образовательной деятельности

Есть два принципиально разных подхода к изучению нового инструмента. В соответствии с первым подходом обучаемые вначале знакомятся по шагам с отдельными деталями и возможностями инструмента. А потом ученикам предлагается сообразить, для чего они могут использовать изученный инструмент, т.е. какие задачи можно решать с его помощью. В соответствии с другим подходом ученикам вначале предлагается некоторая практическая задача, а далее ученики изучают разные подходы к решению этой задачи с помощью предложенного инструмента, по ходу

работы изучая функции инструмента и его возможности.

Мультимедиа служит перспективным средством в образовательном процессе, позволяющим преподавателю предоставить массивы информации в большом объеме, чем студент привык получать из традиционных источников информации; наглядно в интегрированном виде включать не только текст, графики, схемы, но и звук, анимацию, видео и т.п.; отбирать виды информации и в той последовательности, которая соответствует логике познания и уровню восприятия конкретного студента.

Использование мультимедийных средств в качестве инструмента означает появление новых форм мыслительной, мнемической, творческой деятельности.

Степень наглядности повышается возможностями мультимедийных технологий, то есть процесс понимания, запоминания, осознания явлений природы, ее законов, научных теорий, математических расчетов может быть максимально наглядно представлен обучающимся в динамичном, обучающем или тренировочном варианте мультимедийного дидактического средства.

На этапе актуализации опорных знаний мультимедийные технологии исполняют роль подготовки студентов для работы на следующем этапе усвоения нового материала. В процессе же предъявления нового материала мультимедийные технологии могут, во-первых, повысить наглядность предъявления содержания нового материала, и, во-вторых, моделировать вариативность проблемных ситуаций. На этапе формирования умений и навыков мультимедийные технологии дают возможность оптимально переходить обучающимся на более высокие уровни усвоения нового учебного материала. Мультимедийные технологии решают и проблемы педагогического мониторинга качества усвоения учебного материала и его систематизации [4, с. 152].

Применение средств мультимедиа в обучении позволяет:

- решить задачи гуманизации образования;
- повысить эффективность учебного процесса;
- развить личностные качества обучаемых (обученность, обучаемость, способность к самообразованию, самовоспитанию, самообучению, саморазвитию, творческие способности, умение применять полученные знания

на практике, познавательный интерес, отношение к труду);

- развить коммуникативные и социальные способности обучаемых;
- существенно расширить возможности индивидуализации и дифференциации открытого и дистанционного обучения за счет предоставления каждому обучаемому персонального педагога, роль которого выполняет компьютер;
- определить обучаемого в качестве активного субъекта познания, признать его самоценность;
- учесть субъективный опыт обучаемого, его индивидуальные особенности;
- осуществить самостоятельную учебную деятельность, в ходе которой обучаемый самообучается и саморазвивается;
- привить обучаемому навыки работы с современными технологиями, что способствует его адаптации к быстро изменяющимся социальным условиям для успешной реализации своих профессиональных задач [5, с. 149].

Обучающие мультимедийные программы способствуют укрупненному структурированию содержательной компоненты учебного материала, самостоятельному выбору и прохождению студентом (обучаемым) полного или сокращенного вариантов обучения. Т.е. это логически завершенная единица учебного материала.

Они способствуют появлению не только нового насыщенного поля общения, передачи информации, но и поле порождения новых смыслов, проблем, решений, новых точек пересечения, которые получили иное место в современной культуре по сравнению с традиционными и известными средствами массовой информации [6, с. 76].

Литература:

1. Бент Б. Андерсен. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс / Бент Б. Андерсен, Катя Ван ден Бринк. — Изд. 2-е. — М.: «Дрофа», 2007. — 224 с.
2. Демкин В.П., Руденко Т.В., Серкова Н.В. Психолого-педагогические особенности ДО. // Высшее образование в России, 2005. — № 3. — С.124—128.
3. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин). — Астрахань: Изд-во ЦНТЭП, 2006. — 364 с.
4. Львова О.В. Системный подход к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе. // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования № 1(3)». — 2006. — С. 75—85.
5. Овсянников В.И., Балашова Ю.В. Исследование психологических основ дистанционного образования. // Образовательная среда сегодня и завтра: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 27.09—30.09.2006). — М.: Рособразование, — 2006. — С.5—21.
6. Трофимов А.Б. Отношение обучаемых к современным информационно-педагогическим технологиям. // Социологические исследования, 2006, — № 12. — С.128—131

Особенности организационной структуры управления методической работой в современном образовательном учреждении

Слезкова Татьяна Ильинична, заместитель директора по УВР;

Домашенко Ольга Ивановна, заместитель директора по УВР;

Щукина Елена Ивановна, учитель

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №24» (г. Астрахань)

*Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными:
искусство управлять и искусство воспитывать*

И.Кант

Общеобразовательная школа, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только за усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей, должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся.

Исходя из этого, необходимым условием модернизации российского образования является повышение профессионального уровня педагогов и «формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни».

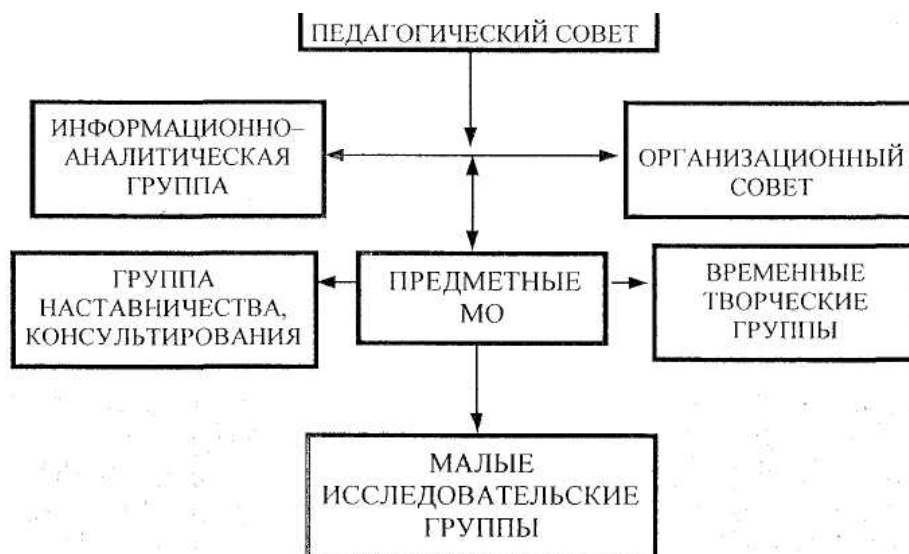
Решая эти задачи, педагогический коллектив школы №24 направляет свою деятельность на создание системы научно-методического обеспечения образовательного процесса, предусматривающего программно-целевой подход в управлении методической работой педагогов, и рассматривает ее как неотъемлемое звено в образовательной цепи, которое непосредственно связывает научные достижения в области психолого-педагогических

наук с практикой обучения и воспитания школьников. Главное условие успеха коллектив видит в организации систематической и целенаправленной работы ив повышению уровня профессиональной компетенции педагогических кадров. Задача каждого педагога нашей школы овладеть системой наиболее обоснованных в теории, проверенных практикой приемов и методов обучения и воспитания учащихся. На наш взгляд, современный учитель — это образованный человек с высокой методической культурой.

Программно-целевой подход в управлении методической работой включает в себя диагностирование состояния образовательного учреждения, определение целей и задач, особенности организационной структуры, разработку планов и программ, контроль и коррекцию.

Как организовать структуру управления методической работой, чтобы повысить качество и эффективность образования, создавая условия для роста педагогического мастерства учителя?

Организация методической работы в школе осуществляется в соответствии со следующей структурой:



Организационная структура управляющей системы во многих школах строится по линейно-функциональному принципу, распределительно-контролирующему, где преобладают вертикальные связи и отношения суб-

ординации, подчинения; горизонтальные связи также регламентированы; число индивидуальных и коллективных субъектов, их функциональные обязанности и права стабильны в течение года. Имея положительные тенденции

/стабильность результатов, четкий контроль и планирование текущей деятельности/, данная оргструктура имеет некоторые негативные черты, иногда мешающие саморазвитию педагогов, их творчеству, является иногда «необоснованным навязыванием той или иной деятельности»

Главное, к чему необходимо стремиться при организации управления методической работой, — это «реальная методическая работа педагога, адресованная лично ему». Поэтому одним из важнейших направлений в деятельности администрации школы следует считать организацию процесса демократизации управления, иначе школа обречена на авторитарное давление через субъектно-объектные отношения. Наряду с текущей методической работой, которая определена по плану, главной задачей является организация творчества педагогов через создание матричной организации управлением, где пересекаются вертикальное и горизонтальное управление, и сочетается жесткая линейно-функциональная оргструктура с гибкой, подвижно-матричной структурой, при которой, кроме стабильных органов, создаются и временные творческие группы для решения конкретных задач.

Существующий в школе методический совет курирует и координирует деятельность всех общественно-педагогических и научно-исследовательских формирований. Он призван решать общешкольные задачи, направленные на повышение методического уровня педагогов. Осуществляя общую стратегию управления методической работой в школе, методический совет решение конкретных задач делегирует временным группам оргструктуры, заинтересованным в этой работе.

Организованная информационно аналитическая группа включает в свой состав руководителей МО, творчески работающих педагогов и

решает следующие задачи; проведение мониторинга деятельности педагогов;

- определение проблемы;
- выдвижение гипотез.

Организационный совет объединяет педагогов с имеющими общие интересы и высокую мотивацию, для работы над конкретной проблемой. В его состав, также входит заместитель директора по УВР. Задачи организационного совета:

- создание условий для повышения методического уровня педагогов по конкретной теме;
- проведение мониторинга эффективности применения полученных знаний в учебно-воспитательном процессе;
- определение критериев оценки результатов методической работы в данном направлении.

Малые исследовательские группы включают педагогов, которым интересно работать вместе по определенной теме. Методический совет и организационный совет может оказывать поддержку педагогам в создании образовательной среды и распространении их опыта.

Мониторинг деятельности педколлектива нашей школы, проведенный информационно-аналитической группой, показал, что необходимо организовать учебно-воспитательный процесс в условиях, способствующих активизировать деятельность учащихся на уроке и побуждать их к творчеству. Результаты мониторинга позволяют сделать вывод, /что большинство учителей в своей работе используют элементы проблемного обучения для активизации деятельности учащихся, но не имеют достаточной теоретической подготовки и должного информационного обеспечения по данной проблеме. Для того, чтобы эффективно использовать потенциальные возможности педколлектива в применении проблемного обучения, в школе было создано организационное звено по управлению внедрением проблемного обучения в образовательный процесс

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ СОВЕТ ПО ИЗУЧЕНИЮ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ.

Цель — организовать теоретическую подготовку педагогов, информационное обеспечение, создать условия для применения в практической деятельности проблемного обучения.

Планирование методической работы было выстроено в соответствии с темой: «Развитие творческого потенциала личности школьников в процессе проблемного обучения».

Организационным советом были определены следующие формы работы . — индивидуальные и групповые консультации для руководителей МО и педагогов, — практические семинары,

- заседания предметных МО,
- открытые уроки, их анализ,
- педагогический совет: «Проблемное обучение как

средство активизации мыслительной деятельности учащихся и развития творчества школьников и педагогов».

Исходя из всего сказанного, следует сделать вывод о том, что главной особенностью организации структуры управления методической работой в условиях модернизации образования станет приобщение педагогов к управлению школой, что позволит реализовать творческие потребности каждого педагога,

Р. Киплинг говорил: «Образование — важнейшее из земных благ, если оно наивысшего качества. В противном случае оно совершенно бесполезно».

Эстетическое воспитание учащихся средствами музейной педагогики

Ягудина Роза Ильдусовна, учитель русского языка и литературы, педагог-психолог
Нурлатская СОШ Зеленодольского района Республики Татарстан

Сегодня задачи формирования духовной культуры человека, его познавательных потребностей становится не менее важным, чем задачи образовательные. Значительную роль в этом процессе может сыграть музей, который от других образовательных центров отличается демократичностью и способностью к воспитательному воздействию на все категории и группы населения, независимо от возраста и образования, национальной и религиозной принадлежности.

Особый подъем педагогической деятельности музеев в последние десятилетия является социально обусловленным. Переосмысление концепции музея вызвано серьезными гуманистическими социальными проблемами.

Эстетическое воспитание и художественное образование подрастающего поколения — важные задачи современной музейной педагогики.

Известно, что искусство, художественное творчество осуществляют формирующую и воспитательную функцию в процессе развития и становления личности.

Процесс творческого осмысления духовных ценностей, происходящий в музее благодаря тому, что музей создает новые отношения между человеком и экспонатом, человеком и общественной средой, становится предметом пристального внимания ученых, педагогов, музееведов.

Исследователи считают, что в воспитательном процессе прежде должны быть затронуты эмоциональная сфера, личностные качества человека. Главной задачей воспитания посредством музея признается формирование в личности ценностного отношения к действительности на основе приобщения к историческому опыту народа.

В связи с этим появляются новые принципы построения экспозиции и ее интерпретации, направленные не на информативное и иллюстративное отражение исторической действительности, а на ее эмоциональное, личностное, оценочное восприятие.

Известный ученый В.В. Ванслов утверждал: «Искусство развивает как мышление, эмоции, фантазию зрителя, так и восприятие, формирует глаз, чувствующий красоту цвета и формы, объема и композиционных соотношений. Оно учит смотреть не только на мир, но и видеть эстетическую значимость и внутренний смысл его явлений. Развивает чувственные способности человека, оно поднимает их на высший уровень культуры своего времени».

Памятники материальной и духовной культуры, обладая большой силой эмоционального воздействия, являются средствами познания, творческого преобразования действительности и ценностного осмысления. Музееведы-ученые отмечают коммуникативную природу процесса эстетического воспитания в музее. Музейная

коммуникация определяется как процесс передачи информации через общение с музейными экспонатами.

Музейный экспонат, обладающий информационными, экспрессивными свойствами, в условиях музейной среды имеет уникальную возможность воздействовать на интеллектуальные и эмоциональные процессы личности посетителя одновременно, а каждая экспозиция представляет собой программу передачи через экспонаты знаний, навыков, суждений, оценок и чувств.

Обобщение опыта работы художественных музеев и галерей в области эстетического воспитания школьников позволяет выделить наиболее распространенные методы воздействия на зрителя: экскурсии, лектории, путеводители.

Особую роль в эстетическом воспитании учащихся в музее играют экспозиции и выставки народного искусства. Народное и декоративно-прикладное искусство является неотъемлемой частью традиционной художественной культуры России и культуры народов мира и рассматривается как важное средство духовного развития личности.

Музейная экспозиция может выступать эффективным средством эстетического воспитания при выполнении следующих условий: она рассматривается, как важный компонент системы эстетического воспитания; учитывается художественно-эстетическая ценность произведения и подлинность экспоната; экспозиция рассматривается как полихудожественное произведение.

Научно обоснованы, определены и экспериментально проверены педагогические условия формирования эстетического восприятия, художественного интереса, творческой активности школьников как критерия эстетического развития. Главные из них: художественная и эстетическая ценность произведения. Подлинность музейного экспоната; создание экспозиции как полихудожественного произведения, способного вызвать эмоционально-ценностные переживания; погружение в «музейную среду» через выставочную режиссуру; применение дидактических приемов на выставке; вариативность выставок, использование художественно-краеведческой направленности; дифференцированный подход, учет возрастных особенностей; моделирование проблемной ситуации; интегрированные формы занятий в экспозиции.

Во многих научных исследованиях ученых по проблеме «Музей и дети» подчеркивается необходимость учитывать возрастные психологические особенности аудитории. По мнению музееведов, возрастные особенности психологического развития определяются совокупностью ряда факторов. Среди них: тип ведущей деятельности; характер общения ребенка с окружающими — взрослыми и сверстниками; психофизиологические особенности развития памяти, мышления, восприятия, речи; требования, предъ-

являемые обществом и семьей к ребенку на данном этапе его развития; другие виды деятельности, которыми занимается ребенок; тип знаний, усваиваемых ребенком, способы овладения ими и их использование.

Психолого-педагогический анализ музейной практики позволяет выявить два основных типа преимущественной направленности работы с детьми. Они ориентированы на познавательное и на эмоциональное развитие ребенка.

Направленность на эмоциональное развитие субъекта также включает в себя ряд задач: создать яркое впечатление, дать опыт разнообразных переживаний, удивления совершенством природы или мастерством человека, наслаждение красотой и радостью познания; развитие познавательных интересов, воспитание основ духовной культуры.

Одной из главных целей воспитательной работы музея, галереи является эстетическое развитие, понимаемое как одно из условий нравственного формирования личности. Соответственно общепринятой структуре учебно-воспитательного процесса выделяются три основные функции педагогической деятельности музея в этом направлении — воспитательную, образовательную, развивающую.

Как известно в содержании воспитательной функции главную роль играет формирование нравственных качеств личности, эстетических убеждений, социально значимых отношений, мотивов и правил поведения. Конкретнее все это можно обозначить как формирование высоких идеалов, воспитание доброты, чувственности, бережного отношения, восприятия художественных ценностей. Образовательные функции музея, галереи заключаются в расширении художественного кругозора учащихся, в развитии эрудиции, привитии первоначальных навыков художественного анализа и накопления личностного творческого опыта.

Развивающая функция музея имеет сложный, специфический характер. В структуре педагогического процесса развивающая функция рассматривается музейными специалистами как результат реализации образовательной и воспитательной функций. Что применительно к художественному музею — означает общее эстетическое развитие личности.

Решение воспитательных и развивающих задач во взаимосвязи помогают заложить основы эстетического и эмоционально-нравственного формирования личности. Художественно-образовательные задачи на первоначальном этапе эстетического развития младшего возраста несут наименее значительную нагрузку и возрастают в процессе взросления ребенка.

Систематическое, целенаправленное обучение художественному восприятию в условиях музея, по мнению музейных специалистов, необходимо начинать в раннем возрасте, а именно, со второго класса общеобразовательной школы. Процесс обучения эстетическому восприятию средствами музея должен быть поэтапным. Главной целью первоначального этапа остается развитие эстетической восприимчивости, формирование внутренней готовности к восприятию искусства и усвоению художественных знаний.

По убеждению А.В.Бакушинского, экскурсия в музей должна решать задачи эстетического характера. Важным качеством восприятия Бакушинский считал целостное эстетическое переживание, способность к непосредственной реакции на художественный образ. Такая способность может быть воспитана у зрителя путем его приучения к внимательному, вдумчивому восприятию через развитие чувства формы, цвета, композиции.

Педагогам, занимающимся художественным воспитанием детей младшего возраста, известна любовь детей к произведениям народного искусства. Особенности художественного мышления народного мастера соприкасаются с областью эстетических представлений детей младшего возраста. Декоративность предметов народного творчества, их яркость, красочность, «нарядность» близки детскому восприятию, они вызывают яркую эмоциональную реакцию у младших школьников.

Эстетические предпочтения детей позволяют наметить примерный круг экскурсионных тем, которые музей может предложить учащимся 3–7 классов, это — «Здравствуй, музей», «Народная игрушка», «Берестяные узоры», «Как рисует художник» и др.

Для создания эмоциональной атмосферы, музейный педагог, работая с детьми младшего возраста, отказывается от традиционного лекционного метода, он обращается к методу диалога, живой беседе, в основе которой лежат непосредственные наблюдения, эмоциональные и зрительные ассоциации, вызываемые художественными образами.

Полезным является включение поэтических и музыкальных фрагментов в процессе зрительного восприятия. Этот прием, известный в практике эстетического воспитания, придает яркую и эмоциональную окраску зрительным впечатлениям, что, в свою очередь, способствует развитию ассоциативного мышления.

Одним из важных педагогических средств образования школьников является художественное краеведение. Через него осуществляется связь музея и школы с историей родного края с его художественной культурой с людьми, создающие художественные и эстетические ценности. Краеведение способствует во влечение учащейся молодежи в художественное творчество, расширяет возможности просветительства среди местного населения, знания об искусстве края, особенностях современной художественной жизни, что в свою очередь открывает путь к познанию закономерностей развития местной, художественной культуры, ее взаимосвязи с многонациональной культурой страны.

Каждый край, район, область, город располагает художественными памятниками истории и культуры, произведениями монументальной скульптуры, живописи и графики, произведениями декоративно прикладного искусства. Использование в экспозициях такого разнообразного художественного материала в учебно-образовательном процессе привлекает внимание, как взрослых, так и детей.

Краеведческая работа по искусству основывается на дидактическом принципе научности обучения. Вся работа по краеведению в музее и школе направляется на формирование у учащейся молодежи научного мировоззрения: понимания природы искусства, его связи с многообразными сторонами жизни общества — наукой, производством, моралью, идеологией; на выработку критериев оценки художественных явлений, их эстетические качества; на выяснение специфики изобразительных, материальных и выразительных средств, используемых при создании художественных произведений, предметов декоративно-прикладного искусства и т.д.

Посещая музейные экспозиции и выставки под руководством квалифицированных экскурсоводов, школьники знакомятся с произведениями изобразительного, декоративно-прикладного и народного искусства, созданными художниками и народными умельцами родного края. Все эти впечатления обогащают идейно-тематическое содержание изобразительного творчества школьников. В свою очередь, занимаясь художественным творчеством, учащиеся постигают суть происходящих явлений общественной жизни, приобщаются к прекрасному, делают первые шаги в исследовательской и эстетической деятельности.

МЕДИЦИНА

Изменение функции щитовидной железы у вертеброгенных больных с остеопорозом

Бердиева Энежан Бяшиевна, кандидат медицинских наук, ассистент
Туркменский государственный медицинский университет

Остеопороз (ОП) — системное метаболическое заболевание скелета, характеризующееся снижением массы костной ткани и нарушением микроархитектоники ее строения, что снижает прочность кости и увеличивает риск переломов. В течение жизни костная ткань постоянно обновляется, т.е. старая ткань постепенно разрушается, рассасывается и заменяется новой. Остеопороз — результат дисбаланса между процессами разрушения и синтеза, который приводит к выраженному уменьшению массы костной ткани. По данным Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) остеопороз как причина инвалидности и смертности больных занимает четвертое место после таких заболеваний как сердечно — сосудистые, онкологическая патология и сахарный диабет.

Эпидемиологические исследования (по данным J. Melton (1997 г.) показали, что нет расы, нации, страны, свободной от ОП. Остеопороз зарегистрирован у 75 миллионов человек в США, в странах Европы и Японии вместе взятых — это каждая третья женщина в постменопаузальном периоде и почти половина всех мужчин и женщин в возрасте 70 лет. В США с населением 240 млн. человек низкая МГОС (критерии ВОЗ) обнаружена у 18,6 млн. человек: 15 434 000 женщин и 3 123 000 мужчин. ОП страдают 8 021 000 женщин (50 лет и старше — 21%) и 2 082 000 мужчин. Риск переломов бедра составляет для белых женщин 17%, мужчин — 6%. Среди 1,5 млн. ежегодно регистрируемых переломов — 700 000 переломов позвоночника, 300 000 переломов дистального отдела предплечья и по 250 000 переломов шейки бедра и переломов всех остальных локализаций. Затраты на лечение достигают 13,8 млрд. долларов США. Число пациентов с ОП будет возрастать в последующие 50 лет благодаря увеличению продолжительности жизни и улучшению условий проживания в развитых странах.

Скелет нормального взрослого человека состоит из 260 костей, 26 из которых — позвонки. Позвонок это цилиндрическая кость с костными отростками. Внутри позвонков состоит из губчатого вещества, а наружная поверхность кости образована наслоенными друг на друга костными пластинками, которые образуют костную обо-

лочку, которая имеет большую прочность. В то же время костная оболочка покрыта надкостницей, которая отвечает за питание кости, а наличие в ней ростковых элементов позволяет, кости расти. С рождения и до + 20 лет кости пропитываются слоями и приобретают прочность, в преклонном возрасте из-за уменьшения кровообращения и, воздействуя других факторов человек, теряет костную массу, что приводит к остеопорозу и вследствие чего частным переломам (рис. 1). Переломы позвонков является одним из наиболее распространенных типов остеопоротических переломов, значительная их часть протекает бессимптомно и для их диагностики требуется массовое рентгенологическое обследование населения. При единичных переломах клинические проявления могут отсутствовать, в то время как при множественных могут наблюдаться острая и хроническая боль в спине, ограничение физической подвижности, образование кифоза различной степени выраженности, снижение роста.



Рис. 1.

Несмотря на стремительное развитие вертеброневрологии, причины неэффективного лечения заболеваний позвоночника многочисленны. Одной из них являем и то, что при лечении не учитываются сопутствующие эндокринные нарушения, в частности патология щитовидной железы, часто встречающаяся в нашем регионе.

Цель работы — изучить особенности течения вертеброгенных заболеваний у больных со сниженной фун-

кцией щитовидной железы.

Обследовано 98 больных (14 мужчины, 84 женщины) с вертеброневрологическими синдромами, осложненными эндокринологической клиникой, в возрасте 45–75 лет (средний возраст — $55,5 \pm 1,5$ лет). Контрольную группу составил 67 больных (12 мужчин, 55 женщины) без эндокринологической патологии в возрасте 45–75 лет.



Анализ тиреоидных гормонов проводился с помощью метода ИФА. Система оценки симптомов и признаков гипотиреоза оценивалась по балльной шкале, разработанной Х.Зулевски и соавторами. На каждого больного заполнялась анкета, суммарный результат оценивался следующим образом: более 5 баллов — свидетельствует о гипотиреозе, от 3 до 5 баллов промежуточное состояние, менее 3 баллов — эутиреоидное состояние. Электролиты Са и Р крови определялись ферментативным методом.

Для точного описания и оценки повреждений, тяжести и частоты обострений вертеброневрологических синдромов использована объективная методика с применением болевого опросника Мак-Гилловского и краткого болевого опросника.

Наиболее частая встречаемость заболевания была выявлена в возрасте 50–57 лет (32,5%), а также в наиболее трудоспособном активном периоде 45–55 лет (31,7%) и 45–65 лет (23,8%). В возрасте 66–75 лет частота вертеброгенной патологии была ниже (12%).

Был проведен анализ зависимости длительности заболевания вертеброневрогенного характера со стадиями

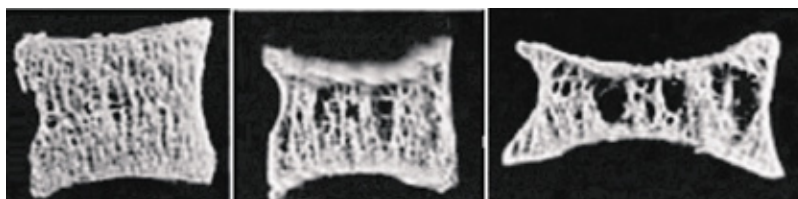
гипотиреоза. Результат показал, что достоверной связи нет, что вероятно связано с латентным течением патологии позвоночника и выявлением заболевания на более поздних стадиях.

Однако в исследуемой группе выявлена прямая связь вертеброгенных нарушений у больных с гипотиреозом в различных возрастных группах.

Обращает на себя внимание частота субклинических и манифестных форм гипотиреоза в возрастном аспекте патологии позвоночника.

Выявленная прямая высокой степени, корреляционная зависимость электролитов Са и Р ($r = +0,83 \pm 0,03$; $p < 0,05$) в контрольной группе и умеренная зависимость ($r = 0,5 \pm 0,02$; $p < 0,05$) в основной группе больных наводит на мысль о наличии других причинных факторов в развитии вертеброгенных нарушений у больных с гипотиреозом и проведении более глубокого анализа в исследуемых группах.

Выраженные изменения при гипотиреозе обнаруживаются и со стороны периферической нервной системы [1,3,4]. Гипофункция щитовидной железы вызывает снижение окислительных процессов, накопление про-



дуктов обмена, сопровождается выраженным отеком тканей и экстрацеллюлярным отложением мукополисахаридов, резко увеличивающих гидрофильность тканей. В результате отека мягких тканей происходит ущемление периферических нервов в узких костно-связочных каналах и под сухожилием мышц, вследствие чего развиваются тоннельные нейропатии — синдром ущемления наружного кожного нерва бедра, большеберцового нерва (синдром тарзального канала), синдром ущемления четвертого подошвенного пальца стопы [2]. Отек вызывает также сдавление спинномозговых корешков в узком пространстве межпозвонкового отверстия, что проявляется болевым корешковым синдромом на разных уровнях.

Кроме тоннельных нейропатий, у многих больных выявляется картина полинейропатии, характеризующаяся болями, парестезией, мышечной слабостью, судоро-

гами, ослаблением или выпадением сухожильных рефлексов [3].

При изучении неврологического статуса не было выявлено значительных различий в основной и контрольной группах по следующим параметрам: вынужденная поза, сила и атрофия мышц. Безболевого сколиоз в основной группе отмечался у 43,8% больных, в контрольной — у 31,1%, неполный объем активных движений — в 39,3% и 4,9% соответственно, более выраженные нарушения мышечного тонуса — 15,7% и 1,6% соответственно, т.е. чаще встречались в основной группе.

Анализ рефлекторной сферы показал, что в группе больных с гипотиреозом отмечалось повышение рефлексов, в то время как в контрольной группе этот фактор не был выявлен. У большего процента пациентов основной группы выявлялись патологические рефлексы (график).

Баллы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Частота	-	2	2	50	10	18	30	13	6	3

Таким образом, выявлены значительные различия неврологического статуса в исследуемых группах с более выраженными нарушениями в основной. Выявлена прямая связь вертеброгенных нарушений у больных с ги-

потиреозом в различных возрастных группах. В обеих группах выявлена достоверная корреляционная взаимосвязь электролитов Ca и P.

Литература:

1. Крестьянская Т.В. Влияние функции щитовидной железы на диабетическую полинейропатию /Автореф. дисс. канд. мед. наук. — М., 2000.
2. Спиринов Н.Н., Александров Ю.К. и др. Неврологические аспекты нарушения функции щитовидной железы /Метод, пособие. — Ярославль, 2007.
3. Kinirons P. et al. //Neurological Therapeutics Principles And Praktice. Sekond edition. Ed.-in-Chief J.H. Noseworthy. — Vol.2, Chapter 140. — Abingdon: Informa Healthcare, 2006 — P. 1623—1634.
4. Klein С.М. //Neurological Therapeutics Principles And Praktice. Sekond edition. Ed.-in-Cheif J.H. Noseworthy. — Vol.3, Chapter 192. — Abingdon: Informa Healthcare, 2006. — P. 2273—2281

Использование препарата «диоксизоль» при лечении хронических верхушечных периодонтитов

Ишков Николай Олегович, ассистент
Буковинский государственный медицинский университет (г. Черновцы, Украина)

Method of Treatment of Chronic apical Periodontitis Using the Basis of Preparation Polietilen Oxide «Dioksizol»

M.O. Ishkov
Bukovina State Medical University, Chernivtsi

Представлен способ лечения хронических верхушечных периодонтитов с применением препарата на полиэтиленоксидной основе «Диоксизоль». В результате исследований выявлен высокий лечебный эффект препарата «Диоксизоль», а именно: сокращение сроков лечения и предотвращение осложнений. Использование препарата «Диоксизоль» следует дифференцировать в зависимости от формы хронического верхушечного периодонтита: при хроническом периодонтите лечение в 2 посещения, а при его обострении – в 3 посещения.

Ключевые слова: хронический верхушечный периодонтит, антимикробное действие, гиперосмолярное действие, Диоксизоль.

A method of treatment of chronic apical periodontitis with the use of the drug on the basis of polyethylene oxide «Dioksizol». The studies revealed a high therapeutic effect of the drug «Dioksizol», namely the reduction of the treatment and prevention of complications. The use of the drug «Dioksizol» should be differentiated depending on the form of chronic apical periodontitis: chronic periodontitis in a 2 – visit, and when it is worsening – in three visits.

Keywords: chronic apical periodontitis, antimicrobial action, hyperosmolar effect, Dioksizol.

Введение. В терапевтической стоматологии успешное лечение хронических верхушечных периодонтитов все еще остается одной из важных и до конца не решенных проблем. По данным статистических исследований, 35% от всех посещений составляют пациенты с осложнениями кариеса, а именно: с пульпитами и периодонтитами [1, с. 385–388]. Наличие хронических воспалительных процессов в периодонте способствует не только возникновению одонтогенных воспалительных процессов челюстно-лицевой области, но и осложнению течения заболеваний внутренних органов [2, с. 25–28].

Целью эндодонтического лечения периодонтитов является уничтожение источника инфекции в корневом канале, что достигается эффективной инструментальной, медикаментозной обработкой и герметичной obturацией. Успех лечения в значительной степени зависит от правильного выбора препарата для медикаментозной обработки корневого канала. [3, с. 123–145., 4, с. 111–115].

В связи с этим мы обратили внимание на современный отечественный комбинированный лекарственный препарат «Диоксизоль». В состав препарата входят действующие компоненты: диоксидин (1,2%) и лидокаин (6%) на гидрофильной водорастворимой основе. Диоксидин широко используется в медицинской практике как высокоэффективный антибактериальный препарат, который оказывает выраженное бактерицидное действие в отношении грамположительной, грамотрицательной, аэробной, анаэробной, спорообразующей и аспорогенной микрофлоры в виде монокультуры и микробных ассоци-

аций, включая госпитальные штаммы бактерий с полирезистентностью к другим антибактериальным препаратам. Другим компонентом препарата «Диоксизоль» является 6% раствор лидокаина, оказывающий местноанестезирующее действие. Важным преимуществом препарата «Диоксизоль» следует считать гидрофильную полиэтиленоксидную основу, которая способна эффективно адсорбировать экссудат, пролонгировать действие диоксидаина и лидокаина. [5, с. 92].

Цель исследования. Изучить эффективность препарата «Диоксизоль» для лечения больных с хроническим верхушечным периодонтитом.

Материалы и методы исследования. Исследование проведено на 60 больных с хроническим верхушечным периодонтитом в возрасте от 18 до 50 лет. По данным рентгенографического обследования, у 32 больных был поставлен диагноз – хронический гранулирующий периодонтит, у 28 – хронический фиброзный периодонтит.

Все пациентов были разделены на две группы наблюдения:

- контрольная группа 25 чел. (лечение проводилось по стандартной схеме с медикаментозной обработкой корневого канала 3% раствором гипохлорита натрия, 3% раствором перекиси водорода и эндогеля на основе ЭДТА, для дезинфекции корневого канала вносили на ватной турунде препарат Дикамфен на 1 сутки с последующим закрытием кариозной полости герметичной временной повязкой.
- основная группа 35 чел, для лечения которых после медикаментозной и инструментальной обработки корне-

вого канала по стандартной методике дополнительно проводилась обработка корневого канала препаратом Диоксизоль, в просвете корневого канала на 1 сутки оставляли ватную турунду с препаратом Диоксизоль, а кариозную полость закрывали временной герметической повязкой.

Всем пациентам проводилась инструментальная обработка корневых каналов с помощью ручных инструментов техникой степ – бек. Определение рабочей длины корневого канала проводили с помощью апекслокатора LUMEN. При проведении эндодонтического лечения рабочее поле изолировали с помощью коффердама.

После уменьшения воспалительных явлений во второе или третье посещение корневые каналы пломбировали с помощью Силерсилапекс и гуттаперчевых штифтов методом латеральной конденсации. Постоянную реставрацию проводили композитом светового отверждения. Всем больным в процессе лечения проводили клиническое обследование (осмотр, пальпацию, перкуссию, рентгенографию). Полученные данные обрабатывали вариационно-статистическим методом с использованием персонального компьютера.

Результаты исследования.

Клинические результаты лечения больных с хроническим верхушечным периодонтитом представлены в виде выписок из амбулаторной карты стоматологического больного.

Пример 1. Больной М., 36 лет, жаловался на незначительные болевые ощущения при накусывании на 12 зуб. Объективно: в 12 глубокая кариозная полость, соединенная с пульповой камерой, зондирование безболезненное. На слизистой оболочке в области проекции корня 12 зуба определяется свищ, перкуссия 12 слабо болезненна. На рентгенограмме очаг деструкции костной ткани с нечеткими границами. Установлен диагноз: хронический гранулирующий периодонтит 12 зуба. Проведено лечение: трепанация коронки 12 зуба, удаление гнилого распада из корневого канала, инструментальная обработка и медикаментозная обработка препаратом «Диоксизоль», в корневом канале оставлена турунда с препаратом под герметической повязкой. Во время 2-го посещения на 3 сутки наблюдалось закрытия свища, отсутствие жалоб, перкуссия 12 зуба безболезненна. Проведена обработка корневого канала препаратом «Диоксизоль», пломбирования корневого канала и установки постоянной пломбы. Контрольные рентгенограммы через 3, 6, 12 месяцев показали обратное развитие очага деструкции костной ткани и регенерацию периодонта.

Пример 2. Больной Ш., 38 лет, жалуется на постоянную ноющую боль в 36 зубе, которая усиливается при накусывании на зуб. Объективно: в 36 глубокая кариозная полость, которая соединяется с пульповой камерой, зон-

дирование безболезненное, перкуссия резко болезненна. Слизистая оболочка в области проекции корня 36 гиперемирована, отечна, болезненна при пальпации. На рентгенограмме очаг деструкции костной ткани с нечеткими границами в проекции верхушек корней 36 зуба. Установлен диагноз: обострение хронического гранулирующего периодонтита 36 зуба. Проведено лечение: трепанация коронки 36 зуба, удаление гнилого распада из корневого канала, раскрытия верхушки корня зуба, промывание препаратом «Диоксизоль». Назначен полоскания антисептиками. На второе посещение через сутки наблюдалось уменьшение симптомов воспаления. Была проведена инструментальная и медикаментозная обработка корневых каналов, оставлена турунда с «Диоксизоль» под герметичной повязкой. На третьи сутки наблюдали отсутствие жалоб, перкуссия безболезненна, слизистая оболочка без патологических изменений. Была проведена медикаментозная обработка корневых каналов «Диоксизоль», их пломбирование и реставрация. Рентгенологический контроль через 3, 6, 12 месяцев выявил обратное развитие очага деструкции костной ткани и регенерацию периодонта.

В результате проведенных исследований было установлено, что при использовании препарата Дикамфен и Диоксизоль наблюдались различная клиническая картина эффективности лечения. Так, при использовании препарата Дикамфен в 2 случаях наблюдалось обострение воспалительного процесса в периодонте, в 5 случаях сохранение болезненной перкуссии. После повторной инструментальной и медикаментозной обработки корневых каналов и оставление турунды с Дикамфеном под герметичной повязки воспалительные явления стихали.

При использовании препарата Диоксизоль все пациенты отмечали быстрый положительный эффект, уменьшение болевых ощущений. После медикаментозной обработки корневых каналов этим препаратом и внесение его на ватной турунде в корневой канал на 1 сутки под герметичную повязку ни в одном случае не наблюдалось обострение процесса. В 3 случаях наблюдалось сохранение чувствительности причинных зубов при перкуссии. После повторной обработки корневых каналов препаратом Диоксизоль и введения турунды с препаратом еще на одни сутки болезненность при перкуссии исчезала. После удалены турунды с препаратом Диоксизоль из корневого канала не наблюдалось выделение экссудата.

Таким образом, по эффективности лечения в сравнительном аспекте мы можем рекомендовать препарат Диоксизоль для медикаментозного лечения хронических верхушечных периодонтитов, как высокоэффективный, доступный по цене отечественный препарат, выраженным противомикробным, обезболивающим и гипертоническим действием.

Литература:

1. Боровский Е.В. Терапевтическая стоматология /Е.В.Боровский// Учебник для студентов мед. ВУЗов М:МИА – 2004. – с. 385–388.

2. Артюшкевич А.С. // Клиническая периодонтология: Практическое пособие. /А.С.Артюшкевич, Е.К.Трофимова, С.В. Латышева – Минск.: Ураджай – 2002. – с. 25–28.
3. Беер Р. Иллюстрированный справочник по эндодонтологии / Рудольф Беер, Михаэль А. Бауман, Андрей М. Киельбаса. Пер. с нем. // Под ред. Е.А.Волкова. – М.: МЕДпресс-информ, 2006. – с. 123–145.
4. Салманов А.Г. Мікробна контамінація антисептичних та дезінфікуючих засобів у хірургічних стаціонарах /А.Г. Салманов, В.Ф. Марієвський// УКР. МЕД. ЧАСОПИС. – 2011. – №1 (81) – I/II. – С. 111–115
5. Оцінка застосування препарату «Діоксизоль-Дарниця» у хірургічній стоматологічній практиці / М.М. Гордіюк, Г.Г. Бойко, Л.А. Анісімова [и др.]//Медичні перспективи. – 2003. – №3. – ч.2. – с. 92.

Фармакоэкономическое моделирование как основа методологии прогнозирования затрат и выгоды государства от реализации национальной программы по лечению социально-значимого заболевания

Мищенко Максим Алексеевич, кандидат фармацевтических наук, старший преподаватель
Нижегородская государственная медицинская академия (г. Нижний Новгород)

Во всем мире около 50% в структуре общей смертности составляет смертность от сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ), таким образом, занимающих первое место среди всех причин смерти.

Связь атеросклероза с ухудшением демографической ситуации в большинстве развитых стран мира была осознана еще в середине прошлого века. Именно с 60-х годов повсеместно были инициированы программы по борьбе с атеросклерозом, и результат не замедлил сказаться. Уже с начала 70-х годов XX века в большинстве экономически развитых стран Европы, США уровень общей смертности и смертности от ССЗ стал неуклонно снижаться. Этот процесс продолжается и в настоящее время. На начало нового столетия средняя продолжительность жизни в большинстве стран Евросоюза составляет около 80 лет. Увы, в России, Украине и многих других странах СНГ ситуация прямо противоположная. Смертность от ССЗ остается на высоком уровне, тогда как средняя продолжительность жизни мужчин не достигает 60 лет, т.е. пенсионного возраста.

Согласно данным Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Нижегородской области, смертность от ССЗ за 2009 года составила 37 472 человека, занимая первое место среди всех причин смерти. Все это подтверждает исключительную важность мероприятий по профилактике, раннему выявлению и адекватному лечению ССЗ.

Цель нашей работы – оценка экономической целесообразности внедрения государственной программы проведения гипополипидемической терапии (ГЛТ) на территории Нижегородской области.

Для достижения поставленной цели нами были решены следующие задачи: проведена оценка эффективности статинов на основе мета-анализа рандомизированных клинических испытаний (РКИ); проанализированы экономические и эпидемиологические данные, характеризующие

изучаемую популяцию; определены затраты на ГЛТ (с учетом прямых и косвенных затрат); разработана математическая модель прогнозирования экономической выгоды от внедрения государственных программ; дана оценка целесообразности внедрения государственной программы по проведению ГЛТ на территории Нижегородской области.

В работе впервые описана методика математического моделирования для обоснования целесообразности проведения терапии с учетом научных данных и реальных условий. Для этого нами предложен алгоритм пересчета эффективности терапии в сохраненные годы жизни. При определении оптимальных препаратов нами использован инкрементальный метод анализа приращения выгоды, что ранее не использовалось в фармакоэкономическом анализе методом «затраты-выгода».

Нами проведен анализ терапевтической эффективности шести зарегистрированных на территории Российской Федерации оригинальных препаратов статинов с использованием жестких (снижение общей и сердечно-сосудистой смертности) и мягких (влияние на липидные показатели) критериев. Таким образом, была проанализирована информация о 26 РКИ по 6 зарегистрированным оригинальным препаратам группы ингибиторов ГМГ-КоА-редуктазы, включивших 174 247 участников в возрасте 52–67 лет и длительностью терапии составляла от 2,4 до 5,6 лет.

Анализ статистической информации об исследуемой популяции (по Нижегородской области) включал обработку следующих данных: экономических – уровень дохода населения (среднемесячная номинальная начисленная заработная плата в расчете на одного работника с учетом отпуска и возможной временной утраты трудоспособности), доход государства в виде НДФЛ, уровень безработицы; а также эпидемиологических – численность населения трудоспособного возраста, уровень смертности

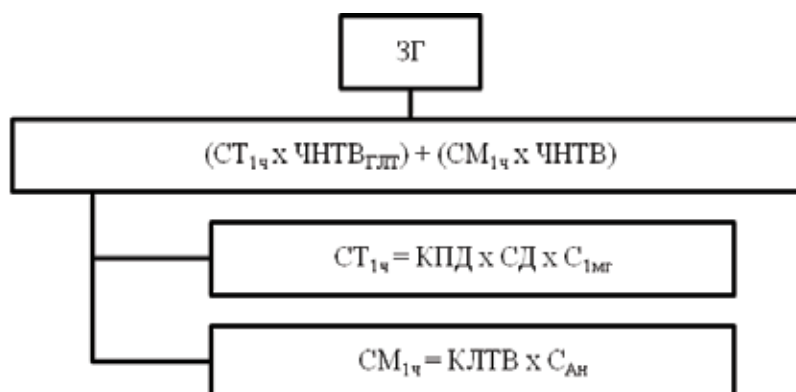
Эпидемиологические показатели	
Численность населения трудоспособного возраста на 1 января 2010 года	2 029 990 человек (1 037 594 мужчин и 992 396 женщин)
Доля людей, нуждающихся в гиполипидемической терапии	65,2 % мужчин и 70,8 % женщин
Уровень смертности от болезней системы кровообращения за 2009 год	37 472 человека
Уровень смертности от других причин за 2009 год	20 725 человек
Средний возраст, в котором проявляется гиперхолестеринемия	25 лет
Экономические показатели	
Ставка налога НДФЛ	13 %
Среднемесячная номинальная заработная плата в расчете на одного работника за 2009 год	14 746,5 руб.
Количество лет трудоспособного возраста	38 (женщины)
	43 (мужчины)

от ССЗ в год, уровень смертности от других причин в год, уровень заболеваемости и показатель встречаемости ключевого фактора риска среди населения.

Анализ затрат государства на ГЛТ включал определение стоимости ГЛТ с учетом цены одного миллиграмма препарата, продолжительности приема и среднесуточной дозировки, а также ежегодного мониторинга уровня ОХС.

В числе затрат государства на проведение ГЛТ коррекция побочных эффектов нами не учитывалась, поскольку многочисленные данные из рандомизированных клинических испытаний показали высокую печеночную и мышечную безопасность статинов.

Таким образом, затраты государства оценивались нами по следующей схеме:

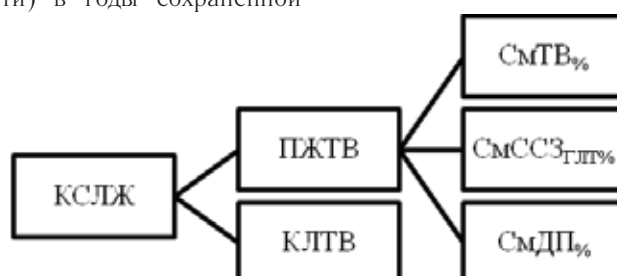


где ЗГ – затраты государства, руб; ЧНТВ_{ГЛТ} – количество людей, нуждающихся в ГЛТ в трудоспособном возрасте; СТ_{1ч} – стоимость гиполипидемической терапии для одного человека, руб.; СМ_{1ч} – стоимость мониторинга уровня ОХС для одного человека в год, руб.; ЧНТВ – численность населения трудоспособного возраста; КПД – количество дней приема; СД – среднесуточная доза препарата (согласно рекомендациям ВНОК), мг/сут.; С_{1мг} – стоимость 1 мг препарата, руб.; С_{Ан} – стоимость однократного определения уровня ОХС за год, руб.

Нами был разработан алгоритм пересчета жестких критериев эффективности терапии (снижение общей и сердечно-сосудистой смертности) в годы сохраненной

жизни, что позволило оценить выгоду государства в денежном выражении, а также общественную полезность лекарственных средств.

Предложенный показатель количества сохраненных лет жизни (КСЛЖ) отражает, на сколько лет увеличивается продолжительность жизни в пределах трудоспособного возраста за счёт снижения смертности от ССЗ на фоне приема ГЛП, а также с учетом сохраняющегося уровня смертности от других причин: $КСЛЖ = \uparrow ПЖТВ - КЛТВ$, где $\uparrow ПЖТВ$ – увеличение продолжительности жизни в трудоспособном возрасте, лет; КЛТВ – количество лет трудоспособного возраста.



Границы трудоспособного возраста зависят от пола. Для женщин это 38 лет (возможность начала трудовой деятельности с 16 лет и до 54), а для мужчин 43 года (трудоспособный возраст от 16 до 59 лет). Для построения модели нами было рассчитано среднее значение: $KЛТВ = (KЛТВ_м + KЛТВ_ж)/2$, где $KЛТВ_м$ – количество лет трудоспособного возраста для мужчин; $KЛТВ_ж$ – количество лет трудоспособного возраста для женщин.

Увеличение продолжительности жизни происходит за счёт снижения смертности в трудоспособном возрасте при проведении грамотной ГЛТ. Нами было рассчитано увеличение продолжительности жизни в пределах трудоспособного возраста ($\uparrow ПЖТВ$) с учетом уровня смертности от ССЗ и других причин в процентах от общего количества людей трудоспособного возраста: $\uparrow ПЖТВ = СмТВ\% / (СмССЗ_{ГЛТ\%} + СмДП\%)$, где $СмТВ\%$ – смертность за весь период трудоспособного возраста, %; $СмССЗ_{ГЛТ\%}$ – смертность от ССЗ на фоне ГЛТ за год, %; $СмДП\%$ – смертность от других причин за год, %.

На фоне приема препарата из группы статинов смертность от ССЗ будет снижаться на определенную величину, согласно данным РКИ и проведенному нами мета-анализу. Снижение смертности было рассчитано по формуле: $СмССЗ_{ГЛТ\%} = СмССЗ\% - (СмССЗ\% \times \downarrow СмССЗ\%) / 100$, где $СмССЗ\%$ – смертность от сердечно-сосудистых заболеваний за год, %; $\downarrow СмССЗ\%$ – снижение смертности от ССЗ на фоне приема препарата из группы статинов (по данным проведенного нами мета-анализа), %.

Помимо смертности от ССЗ нами учитывалась смертность от других причин, на которую ГЛТ не могла по-

влиять (новообразования, болезни органов пищеварения, дыхания, несчастные случаи и др.): $СмТВ\% = KЛТВ \times (СмССЗ\% + СмДП\%)$.

Расчет смертности от других причин проводился по формуле: $СмДП\% = ((ОС_ч - СмССЗ_ч) \times 100\%) / ЧНТВ$, где $ОС_ч$ – общее число людей, умерших за год; $СмССЗ_ч$ – число людей, умерших от ССЗ за год; $ЧНТВ$ – численность населения трудоспособного возраста.

Расчет смертности от ССЗ проводился по формуле: $СмССЗ\% = (СмССЗ_ч \times 100\%) / ЧНТВ$.

Разработанный алгоритм пересчета жестких критериев эффективности терапии в годы продленной жизни является универсальным и может быть использован при оценке эффективности любого медицинского вмешательства, когда происходит анализ показателей смертности.

Экономическая выгода государства оценивалась по предложенной нами формуле: $ЭВГ = КСЛЖ \times (ЗП_{11\text{ мес}} \times НДФЛ \times ЧНТВ \times РН)$, где $ЭВГ$ – экономическая выгода государства, руб; $КСЛЖ$ – количество сохраненных лет жизни; $ЗП_{11\text{ мес}}$ – средняя заработная плата за 11 месяцев (больничного листа 30 дней), руб; $НДФЛ$ – ставка налога на доходы с физических лиц, %; $ЧНТВ$ – численность населения трудоспособного возраста; $РН$ – доля работающего населения с учетом уровня безработицы, %.

На базе MicrosoftExcel нами разработан модуль, позволяющий проводить вычисления по предложенному алгоритму. Он состоит из трех частей:

1) ввод всех исходных данных, объединенных в группы экономических и эпидемиологических показателей:

J11										
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1										
2	Экономические показатели			Эпидемиологические показатели				КЛТВ 40,50		
3	ЗП	14746,5		СмССЗ	37472		СмССЗ%	1,85		
4	НДФЛ	0,13		СмДп	20725		СмДП %	1,02		
5	РН	0,944		ЧНТВ	2029990		СмТВ	116,11		
6	КЛТВ ж	38		ЧНТВж	992396		ЧНТВглт	1370243		
7	КЛТВ м	43		ЧНТВм	1037594					
8	См/год	200		ВГТВ	57,5					
9				МВС	50					
10				% ЧНТВглт	67,5					
11				ВНГХС	25					

2) ввод данных по терапевтической эффективности статинов, полученных в результате проведенного мета-анализа:

P12													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
1	препарат	СД	МПП, лет	ССС	ОХС	С1мг	СмССЗглт	$\uparrow ПЖТВ$	КСЛЖ	ЭВГ, млрд руб	ЗГ, млрд руб	СВА	
2	права	40	40	32,5	26	19,0	2,0	1,37	48,64	8,14	329,1	1316,8	0,2
3	симва	10	10	32,5	21	18,4	1,1	1,46	46,83	6,33	255,9	195,2	1,3
4	симва	20	20	32,5	21	23,0	0,7	1,46	46,83	6,33	255,9	227,8	1,1
5	симва	40	40	32,5	21	25,0	0,7	1,46	46,83	6,33	255,9	439,1	0,6
6	флува	40	40	32,5	41	18,1	1,4	1,09	55,03	14,53	587,0	926,7	0,6
7	флува	80	80	32,5	41	15,1	1,0	1,09	55,03	14,53	587,0	1316,8	0,4
8	аторва	10	10	32,5	25	23,5	1,4	1,38	48,27	7,77	314,0	244,0	1,3
9	аторва	40	40	32,5	25	24,1	0,6	1,38	48,27	7,77	314,0	419,6	0,7
10	аторва	80	80	32,5	25	31,7	0,5	1,38	48,27	7,77	314,0	666,6	0,5
11	лова	20	20	32,5	36	20,0	н/д	1,18	52,72	12,22	493,8	#ЗНАЧ!	#ЗНАЧ!
12	лова	40	40	32,5	36	21,2	н/д	1,18	52,72	12,22	493,8	#ЗНАЧ!	#ЗНАЧ!
13	лова	80	80	32,5	36	30,3	н/д	1,18	52,72	12,22	493,8	#ЗНАЧ!	#ЗНАЧ!
14	розува	20	20	32,5	44	26,6	1,8	1,03	56,51	16,01	647,0	601,6	1,1
15	розува	40	40	32,5	44		1,8	1,03	56,51	16,01	647,0	1186,8	0,5
16	розува	80	80	32,5	44		1,8	1,03	56,51	16,01	647,0	2357,1	0,3

3) формулы для расчетов и вывод полученных результатов.

В результате нами получена система уравнений, ко-

торая является математическим обоснованием решения математической модели для оценки экономической целесообразности проведения фармакотерапии:

$$\left\{ \begin{aligned} & \text{ЭВГ} = \text{КСЛЖ} - \left(\left(\frac{\text{КЛТВ}_m + \text{КЛТВ}_x}{2} \right) \times \text{ЗП}_{11\text{мес}} \times \text{НДФЛ} \times \text{РН} \right) \\ & \text{КСЛЖ} = f(\text{СмССЗ}, \text{СмССЗ}_{\text{ГЛП}}, \text{СмДП}, \text{КЛТВ}) \\ & \Rightarrow \text{КСЛЖ} = \frac{\text{КЛТВ} \times \left(\left(\frac{\text{СмССЗ}_q \times 100\%}{\text{ЧНТВ}} \right) + \left(\frac{(\text{ОС}_q - \text{СмССЗ}_q) \times 100\%}{\text{ЧЛТВ}} \right) \right)}{\left(\left(\frac{\text{СмССЗ}_q \times 100\%}{\text{ЧНТВ}} \right) - \left(\frac{\text{СмССЗ}_q \times 100\%}{\text{ЧНТВ}} \right) \times \downarrow \text{СмССЗ}_x \right) + \left(\frac{(\text{ОС}_q - \text{СмССЗ}_q) \times 100\%}{\text{ЧЛТВ}} \right)_{\%}} \\ & \text{ЗГ} = (\text{СМ}_{\text{ГЛП}} \times \text{ЧНТВ}) + ((\text{МПП} \times \text{СД} \times \text{С}_{1\text{мес}}) \times (\text{ЧНТВ}_m \times \text{РГХЕ}_m + \text{ЧНТВ}_x \times \text{РГХЕ}_x)) \\ & i_{\text{ГЛП}} - ? \quad \text{при} \quad \text{СВА}i_{\text{ГЛП}} = \frac{\text{ЭВГ}}{\text{ЗГ}} \Rightarrow \max \end{aligned} \right.$$

Предложенная математическая модель дает возможность спрогнозировать выгоду от проведения терапии, однако для поиска оптимальной схемы лечения с получением максимальной выгоды при минимальных затратах и хорошей эффективности мы проводили фармакоэкономический анализ методом «затраты-выгода», который включал: 1) расчет коэффициента «затраты-выгода», 2) инкрементальный анализ на основе коэффициента приращения выгоды.

Прогнозируемые затраты на применение данных препаратов с учетом мониторинга в течение 32,5 лет составят 227,8, 244,0 и 601,6 млрд.руб. соответственно. В свою очередь, ожидаемая экономическая выгода государства, рассчитанная на базе нашей математической модели, — 255,9, 314,0 и 647,0 млрд.руб.

Анализ коэффициента «затраты-выгода», показывает, что наибольшая экономическая выгода может быть получена при применении аторвастатина, 10 мг/сут: при увеличении средней продолжительности жизни на 7,8 лет на каждый вложенный рубль будет получено еще 30% экономической выгоды.

В свою очередь при применении розувастатина, 20 мг/сут исимвастатина 20 мг/сут на каждый вложенный рубль будет получено 10% выгоды, однако увеличение ожидаемой средней продолжительности жизни составит 16 и 6 лет соответственно.

Таким образом, проведена оценка экономической эффективности назначения ГЛП пациентам с повышенным уровнем ОХС на территории Нижегородской области с использованием математического моделирования про-

граммы по лечению атеросклероза препаратами из группы статинов. Помимо увеличения средней продолжительности жизни минимум на 6,3 года, ожидаемый экономический эффект превышает вложенные затраты на 10–30%. Полная реализация проекта позволит снизить смертность от ССЗ и улучшить качество жизни населения, однако потребует огромных финансовых затрат на здравоохранение. Расчет проводился с использованием оригинальных импортных препаратов. Можно достичь уменьшения расходов на терапию, если для лечения использовать отечественные ГЛП, что позволило бысократить расходы на реализацию проекта.

Следует помнить, что разработка любой программы предполагает как обобщение уже известных научных данных, так и учет реальных условий. Решение вопроса об эффективности той или иной программы — непростое и небесспорное дело. До принятия решения желательно иметь доказательные данные о предполагаемой медицинской и экономической эффективности. Но фактические данные о стоимости и результатах таких программ получить очень сложно — для этого необходимы огромные затраты на проведение популяционных широкомасштабных исследований, в ходе которых нужно проследить больных в течение нескольких десятилетий. Эти затраты настолько значительные, что ни одна страна мира не может себе это позволить. Однако для официального одобрения программы всегда требуется ее обоснование, поэтому часто используют прогностические оценки, основанные на методах математического моделирования.

Литература:

1. Все о холестерине: национальный доклад; под ред. академика РАМН Л.А. Бокерия, академика РАМН Р.Г. Оганова. — М.: НЦССХ им.А.Н. Бакулева РАМН, 2010. — 180 с.

2. Nissen SE, Tuzcu EM, Schoenhagen P et al. Effects of Intensive Compared With moderate Lipid-Lowering Therapy on Progression of Coronary Atherosclerosis // JAMA. — 2004. — №9. — p. 1071–1080.
3. Heart Protection Study Collaborative Group. MRC/BHF Heart Protection Study of cholesterol lowering with simvastatin in 20 536 high-risk individuals: a randomized placebo-controlled trial // Lancet. — 2002. — №360. — p.7–22.
4. Cannon CP, Braunwald E, McCabe CH et al. Pravastatin or Atorvastatin Evaluation and Infection Therapy — Thrombolysis in Myocardial Infarction 22 Investigators. Intensive versus moderate lipid lowering with statins after acute coronary syndromes // N Engl J Med. — 2004. — №350. — p. 1495–1504.

Морфологические методы и экспертный подход при верификации атрофии слизистой оболочки желудка в биопсийной диагностике атрофического гастрита

Шиманская Анна Геннадьевна, аспирант
Омская государственная медицинская академия

Атрофия слизистой оболочки желудка при хроническом гастрите по современным представлениям рассматривается как стартовая площадка для развития неоплазии/дисплазии и рака желудка кишечного типа [6, 9]. Соответственно интегральная морфологическая оценка степени выраженности атрофии в слизистой оболочке желудка (стадия хронического гастрита) атрофических процессов рассматривается в качестве ведущего прогностического фактора развития рака [9, 13–15]. В повседневной практике врача-патологоанатома распознавание атрофии вызывает определенные сложности, связанные с разнообразием классификационных подходов, неоднозначной интерпретацией морфологических признаков, с ограничениями технического характера [1–3]. Группа европейских и американских патологов и гастроэнтерологов, объединившихся в ассоциации Atrophy Club и OLGA (Operative Link on Gastritis Assessment), предложила в качестве персонализированного риска канцерогенеза оценивать интегральный показатель атрофических изменений слизистой оболочки желудка, обозначив этот показатель стадией хронического гастрита. Стадия атрофического гастрита (0-IV) стала ключевой характеристикой новой его классификации — OLGA system [14–15]. В 2009 году была предложена визуально-аналоговая шкала градации атрофии, совмещенная с таблицей для определения стадии хронического гастрита — Российский пересмотр OLGA system [2–4].

Очевидна необходимость оценки возможности применения и разработки методов внедрения Международной классификации OLGA-system с использованием визуально-аналоговой шкалы (Российского пересмотра) на уровне практикующего врача-патологоанатома с целью обеспечения патоморфологического мониторинга и, в конечном итоге, профилактики рака желудка кишечного типа.

Целью настоящего исследования являлась оценка возможностей и ограничений методов верификации

атрофии слизистой оболочки желудка для улучшения качества биопсийной диагностики хронического атрофического гастрита.

Материалы и методы исследования. Оценка пригодности текущего биопсийного материала в рутинной практике анализа материалов гистобиопсии для внедрения в диагностику принципов Российского пересмотра Международной классификации OLGA-system проведена путем анализа материала из архивов патологоанатомических отделений нескольких медицинских организаций города Омска, специализирующихся в области гастроэнтерологии, за период 2009–2011 год. Рассчитанный минимальный объем представительной необходимой выборки составил 9312 клинических случаев (серий микропрепаратов), представленных 21156 гистобиоптатами.

Для анализа воспроизводимости современной классификации хронического гастрита (стадии, как выраженности атрофии) использован метод оценки согласия экспертов (каппа Коэна), который на сегодняшний день является основополагающим методом для оценки совпадений заключений [10]. При проведении расчетов оценивали результаты парного сравнения показателей («каждый с каждым»). Рассчитывали медиану от всех значений каппы для каждого исследователя — индивидуальный показатель согласия, и медиану от полученных индивидуальных показателей — генеральная взвешенная каппа. Разработанный дизайн исследования предусматривал четырехэтапный просмотр материала с оценкой уровня согласия между экспертами. Взвешенная каппа рассчитана для номинальных параметров (градация и стадия атрофии), невзвешенная — бинарных (есть атрофия/нет атрофии). Оценку каппа-коэффициента проводили согласно рекомендуемым критериям [10]: менее 0,2 — плохое согласие, плохая степень согласованности; от 0,21 до 0,4 — удовлетворительное согласие (сносное), удовлетворительная степень согласованности; от 0,41 до 0,6 — умеренное согласие (среднее), умеренная

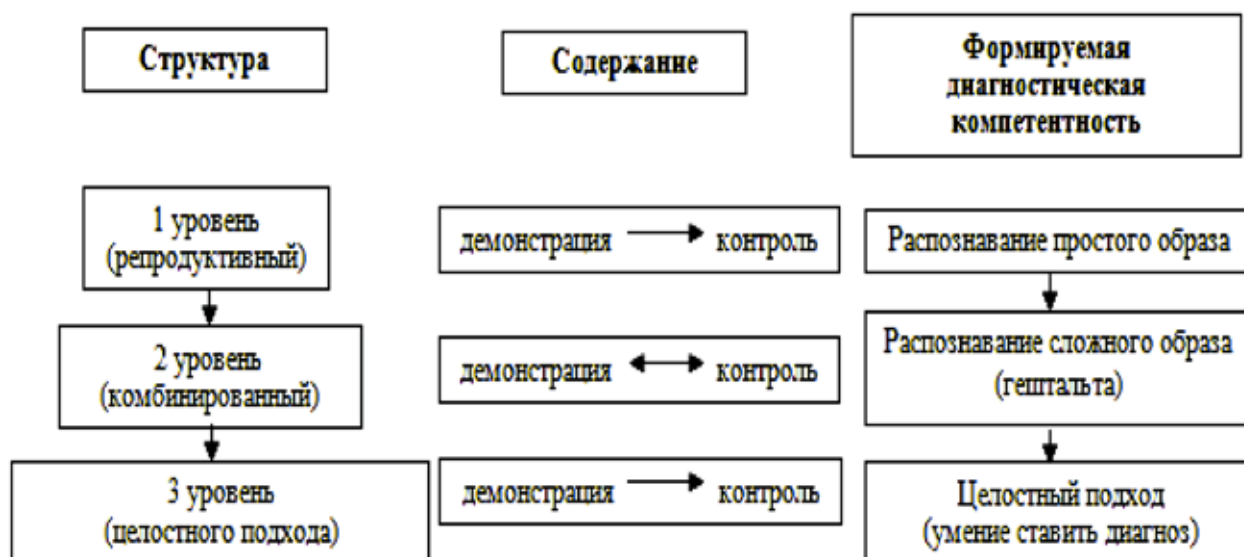


Рис. 1. Структура и содержание многоуровневого учебно-методического комплекса

степень согласованности; от 0,61 до 0,8 – хорошее согласие, хорошая степень согласованности; более 0,81 – очень хорошее (превосходное) согласие, очень хорошая степень согласованности.

В состав созданной группы экспертов входили 24 врача-патологоанатома: 12 «молодых» патологов с опытом работы 1–3 года и 12 стажированных патологов с опытом работы более 5 лет, для которых диагностика хронического гастрита является одним из компонентов рутинной морфологической диагностики. Все эксперты были патологоанатомами «общего профиля», то есть среди них не было лиц, специализирующихся исключительно в патологии желудка.

Группы экспертов работали в очной форме в различных режимах: первый этап без предварительного обучения, спустя 1–2 недели – второй этап – после устного индивидуального обучения, третий этап спустя 2–3 недели после обучения с целью оценки воспроизводимости и повторяемости результатов («выживаемость знаний»). После третьего этапа проводили обучение врачей-патологоанатомов по идентификации морфологических маркеров атрофии с помощью разработанного многоуровневого учебно-методического комплекса с использованием созданной компьютерной базы данных (рис. 1).

На всех этапах экспертам были предложены микропрепараты с проведением оценки интегрального показателя – стадии хронического гастрита. Материалом для данной исследовательской точки послужила референтная коллекция клинических случаев, представляющая собой 14 серий микропрепаратов, отобранных патологами-экспертами в рамках работы III съезда Российского общества патологоанатомов, – по 4–5 рекомендуемых современными классификациями биоптатов от каждого пациента из антрального отдела и тела желудка с окрашенной гистологическими срезами гематоксилином и эозином,

в отдельных случаях предлагались препараты с ШИК-реакцией в сочетании с альциановым синим при pH = 2,5 с целью простоты визуализации метапластических изменений.

Оценка валидности признаков атрофии слизистой оболочки желудка проведена путем расчета чувствительности, специфичности с связанных с ними показателей (прогностическая ценность положительного и отрицательного результата теста, отношения правдоподобия для положительного и отрицательного результатов). При наборе материала в данной исследовательской точке критериями исключения являлись наличие неопределенной атрофии, очаговой гиперплазии, полипов, интраэпителиальной неоплазии/дисплазии, аденомы с явлениями интраэпителиальной неоплазии/дисплазии, рака, эрозивно-язвенного дефекта. Для оценки практической пригодности использования выбранных нами гистохимических и иммуногистохимических маркеров атрофии слизистой оболочки желудка (речь идет, разумеется, о косвенных маркерах), нами были использованы принципы текущей критерияльной валидности, которая характеризует способность маркерного признака измерять некоторые качества объекта и коррелировать с некоторым референтным внешним критерием, которым для нас является гистологическая характеристика атрофии. В связи с этим, в качестве такого референтного внешнего критерия мы составили коллекцию биоптатов – 250 гистологических препаратов).

При оценке наличия атрофии слизистой оболочки желудка по бинарной схеме: «есть атрофия – нет атрофии» критерий согласия (каппа Коэна) экспертов равнялся 1,0. Достигалось это достаточно искусственно заданными условиями отбора: выбраковывался любой гистологический препарат, по поводу которого хотя бы у одного эксперта было сомнение о наличии в нем атрофии слизистой оболочки желудка. Затем из оставшихся 118 образцов

Таблица 1. Панель антител, использованных в работе

Антитела	Клон	Природа, биологическая роль, функции белка, интерпретация	Рабочее разведение
MUC5AC ¹	CLH2	нейтральный муцин поверхностных отделов слизистой оболочки желудка, протективная роль	1:100
MUC6 ¹	CLH5	кислый муцин глубоких отделов слизистой оболочки желудка, протективная роль	1:100
MUC2 ¹	Ccp58	кислый муцин кишечного типа	1:100
CDX-2 ²	IS080	фактор транскрипции кишечного эпителия	RTU
Shh ³	поликло- нальные	фактор, обеспечивающий желудочную дифференцировку клеток	1:100
villin ⁴	CL1D2C3	актин-связывающий белок в ворсинках щеточных каемок кишечного эпителия	1:50
CD10 ¹	56C6	мембрано-ассоциированная пептидаза, маркер щеточной каемки кишечного типа	RTU

Примечания: ¹ – «Novocastra», Великобритания, ² – «Cell Mark», США, ³ – «Spring», США, ⁴ – «ДАКО», Дания.

(гистологический препарат – парафиновый блок) методом рандомизации были выбраны 50 блоков. Из этих блоков приготовили серийные срезы, в которых и была проведена детекция маркерных признаков. Аналогичным методом были отобраны 50 образцов слизистой оболочки желудка, залитых в парафин, в которых отсутствовала атрофия слизистой оболочки.

Все микропрепараты имели одинаковый спектр гистологических, гистохимических и иммуногистохимических методов исследования, выбранных нами для простоты визуализации признаков метапластической атрофии.

Полученные при биопсии фрагменты слизистой оболочки (2 – из тела, 2 – из антрального отдела желудка, 1 – из угла желудка) фиксировали в 10%-ном нейтральном забуференном формалине (рН 7,2–7,4) в течение 12–24 часов, заливали в парафин по общепринятой методике. Парафиновые срезы толщиной 5–7 мкм окрашивали гематоксилином и эозином. Для определения профиля муцинов и типирования очагов кишечной метаплазии в клетках слизистой оболочки желудка использовались реакции с 1%-ным альциановым синим при рН=2,5 (кислые сиаломуцины), ШИК реакция на основе стандартной методики с основным фуксином, а также комбинация методов: альциановый синий (рН=2,5) + ШИК. Детекцию сульфомуцинов с помощью диамина железа дополняли окраской альциановым синим при рН=2,5.

Имуногистохимическое исследование выполняли на парафиновых срезах. Демаскировку антигена проводили в цитратном буфере (рН=6,0) при кипячении на водяной бане в течение 1 часа.

В качестве первичных антител использовали мышинные моноклональные антитела (табл. 1). Биотинилированные антитела второго слоя и стрептавидин, меченный пероксидазой входили в систему визуализации KP-500 («Diagnostic Biosystems», США). В качестве хромогена использовался 3,3-диаминобензидина тетрагидрохлорид, входящий в коммерческий указанный выше набор детекции. Ядра

клеток докрашивали гематоксилином Майера в течение 30 секунд – 2 минут.

Оценку валидности гистохимического/иммуногистохимического маркера проводили по принципу детекции его отсутствия или наличия в исследуемом материале (есть маркер/нет маркера). Для оценки фактора желудочной дифференцировки Shh рассчитывали показатель интенсивности окрашивания цитоплазмы: 1 – слабая, 2 – умеренная, 3 – выраженная, а также вычисляли процент позитивно окрашенных клеток от общего числа эпителиоцитов (≥ 1000 клеток) с подразделением на 5 градаций (0 – до 5%, 1–5–25%, 2–26–50%, 3–51–75%, 4–75% и более) позитивно меченых клеток. Оценку индекса экспрессии Shh вычисляли путем умножения показателя интенсивности окрашивания (1–3) на полуколичественно оцененную градацию (0–4).

Просмотр и фотографирование микропрепаратов осуществляли на микроскопе Axioskop 40 с использованием камеры AxioCam MRc5 и программного обеспечения AxioVision Rel. 4.7.2 (Carl Zeiss, Германия).

Расчет критерия согласия и параметров валидности методов детекции атрофии выполнен с использованием программы MedCalc 10.4.0.0.

Результаты и их обсуждение. Для оценки возможности верификации атрофии слизистой оболочки в рутинной работе врачей-патологоанатомов нами был произведен пересмотр 9312 диагностированных случаев (21 156 биоптатов) хронического гастрита из архивов патологоанатомических отделений нескольких медицинских организаций, специализирующихся в области гастроэнтерологии. Из всей выборки только 4,03% (375 случаев) соответствовали требованиям репрезентативности Международной классификации OLGА-system (5 фрагментов из точек приблизительно соответствующих Бэйлорскому протоколу).

После оценки морфологических изменений слизистой оболочки желудка материал был распределен на группы:

Таблица 2. Анализ нарушений протокола эндоскопического забора материала и технологии гистологической обработки биоптатов

Общее число наблюдений в выборке	9312 (100%)
Материал не пригодный для оценки по OLGA-system по причине:	8937 (95,97%)
недостаточного количества биоптатов (менее 4 фрагментов):	7314 (78,53%)
• 1 фрагмент	1426 (15,31%)
• 2 фрагмента	5061 (54,34%)
• 3 фрагмента	827 (8,88%)
Отсутствует достаточный объем материала	1623 (17,42%)
• представлена только фовеолярная зона	766 (8,22%)
• представлены только донные отделы желез	857 (9,20%)
• отсутствует мышечная пластинка	4257 (45,7%)
менее 10 правильно ориентированных желез в биоптате (в пересчете на все имеющиеся срезы)	
Отсутствие немедленной фиксации (кусочек не помещается в фиксатор в эндоскопическом кабинете более 2 минут)	482,4 (5,39%)
Отсутствует маркировка на флаконах с фиксатором, в которые помещены биоптаты (отсутствует маркировка на парафиновых блоках)	2674 (29,92%)
Артефициальная фрагментация и деформация кусочка	4683 (52,4%)
Неправильная ориентировка кусочка при заливке	2995 (33,51%)
Несоблюдение технологии обезвоживания и парафиновой пропитки при ручном способе проводки	2412 (26,98%)
Высыхание материала при ручном способе заливки	1675 (18,74%)
Нарушение технологии микротомирования гистологических блоков	2967 (33,19%)
– срезы толще 4 мкм	1504 (16,82%)
– складки, полосы от ножа, «четтер» и разрывы, уничтожающие диагностически значимые поля зрения (структурные признаки)	1463 (16,37%)

количество биоптатов в одном случае составило 1 фрагмент слизистой оболочки – 1426 (1426 пациентов), 2 фрагмента слизистой оболочки – 10122 биоптатов (5061 пациент), 3 фрагмента – 2481 биоптатов (827 пациентов), 4 фрагмента – 3952 биоптатов (988 пациентов), 5 фрагментов – 3175 биоптатов (635 пациентов).

Диагноз атрофического гастрита был обозначен в 1150 наблюдениях (3156 биоптатов), но мог соответствовать при этом стандарту, заданному OLGA-system только в 36 случаях, представленных 162 биоптатами (3,1%). Разумеется, речь не идет об эпидемиологическом исследовании распространенности атрофического гастрита в популяции, поскольку все 9312 пациентов обратились в медицинскую организацию с какой-либо целью. То есть выборку мы составляли по обращаемости, а не методами, принятыми в эпидемиологии. И заключить можем

лишь, что диагноз атрофического гастрита по стандарту, заданному OLGA-system, мог быть установлен только в 36 случаях (0,39% от общей выборки). Но это не значит, что остальные 99,61% выборки составляют пациента без атрофических изменений слизистой оболочки желудка. И дело даже не в том: отмечена атрофия слизистой оболочки в каком-то фрагменте или нет, а в том, что в 100% – 4,03% = 95,97% пациенты не получили персонализированного прогноза.

Полученные столь низкие показатели прогноза при пересмотре гастробиоптатов объясняются количественными и качественными погрешностями эндоскопического забора материала, а также погрешностями обработки биоптатов в патологоанатомическом отделении. Проанализированы и классифицированы причины несоответствия стандартам OLGA-system. Анализ нарушений протокола

эндоскопического забора материала по OLGA-system и технологии гистологической обработки биоптатов представлен в таблице 2.

Причины несоответствия исследованного материала стандартам OLGA-system можно разделить на две группы. Первая группа – нарушение протокола врачом эндоскопической диагностики. Вторая группа – несоответствие гистологических препаратов стандартам OLGA-system в результате нарушения технологии обработки биопсийного материала.

Дефекты протокола забора биопсийного материала. В силу разных обстоятельств (недостаток времени, неадекватное поведение пациента, неумелые действия среднего медицинского персонала, отсутствие достаточного количества форцептов) врач эндоскопической диагностики производит биопсию не в тех участках, которые указаны в протоколе OLGA-system (Бэйлорский протокол), либо уменьшает количество биоптатов, либо вообще производит забор произвольно из зон, которые кажутся ему «подозрительными». Эти данные получены не путем анкетирования, но при личной беседе с врачами эндоскопической диагностики, материал которых пересматривался уже как объект патологоанатомического исследования.

К артефактам, возникшим при заборе материала (в эндоскопическом кабинете) следует отнести высыханием материала, когда фиксация не следует немедленно, неправильное извлечение фрагмента слизистой оболочки из биопсийных щипцов: наиболее эффективно это производить неостро отточенной спичкой или тупым стоматологическим зондом и ни в коем случае не стряхивать фрагмент слизистой оболочки с форцепта во флакон с фиксирующей жидкостью (в этом случае возможно прилипание кусочка к стенке флакона над фиксатором, и такой материал испорчен безвозвратно).

Обычно в протоколах эндоскопического исследования указывается зона, откуда взят биоптат, однако, нет практики отметки этих данных на флаконе с фиксирующей жидкостью, куда помещен фрагмент слизистой оболочки. Кроме того, зачастую несколько фрагментов помещают в один флакон тоже без всякой маркировки. Таким образом, патологоанатом лишен возможности надежно интерпретировать участок, из которого взят материал. Например, это антральный отдел или фрагмент из тела желудка с выраженной пилорической метаплазией. В тех случаях, когда патологоанатом диагностирует дисплазию/неоплазию эпителия, подобное заключение патологоанатома имеет очень малый смысл с позиций динамичного наблюдения с целью возможной мукозальной резекции, поскольку не указан точно участок, откуда получен материал.

Недостаточное снабжение биопсийным инструментом приводит к использованию биопсийных щипцов с тупыми браншами, что обуславливает эффект «скольжения» и получение недостаточного по объему материала – как правило, отсутствует мышечная пластинка. Дискуссионным является вопрос применения форцептов с наличием фиксирующей иглы. С одной стороны, надежное по-

ложение (фиксация) щипцов в момент забора материала создает возможность взятия кусочка с четким визуальным контролем (соблюдение протокола). Вместе с тем, наличие иглы увеличивает артефициальную деформацию материала.

Несоответствия гистологических препаратов стандартам OLGA-system в результате нарушения технологии обработки биопсийного материала. Артефициальная фрагментация кусочка слизистой оболочки возникает в результате использования нестандартных расходных материалов при проводке и заливке материала: марлевые мешочки вместо гистологических (биопсийных) кассет, перенос кусочков в парафин обычным пинцетом вместо ланцетовидной иглы или лопатки (наш опыт свидетельствует, что кусочек слизистой оболочки категорически нельзя сжимать любым инструментом, только перемещать).

Неправильная ориентировка кусочка при заливке в парафин, не позволяющая сделать срезы строго перпендикулярные поверхности слизистой оболочки, чтобы структура ямок, антральных желез и желез тела была представлена продольно ориентированными трубочками, а не поперечными или тангенциальными срезами трубчатых структур.

В фиксаторе фрагмент слизистой оболочки приобретает ладьевидную форму, следовательно, при заливке материала «ладья» должна быть ориентирована боком по отношению к плоскости резки материала/дну заливочной формы. Идеальной ориентировки можно добиться лишь применяя специальный адгезивный материал, к которому после извлечения из браншей биопсийных щипцов биоптат (например, система Endokit, Bio-Optica, Италия), однако, использование такого подхода вряд ли найдет широкое распространение в широкой практике в силу громоздкости самой процедуры, а также отсутствия мануальных навыков у медицинских сестер эндоскопических кабинетов для ее выполнения. Вполне понятно, что их мануальные навыки, ментальность, определяющая отношение к биопсийному материалу принципиально отличаются от таковых у медицинских лабораторных техников.

Остальные причины, перечисленные в таблице 2 особых комментариев не требуют.

Значения критериев согласия экспертов-патологов на четырех этапах работы представлены в таблице 3.

Для определения возможности внедрения в практику патологоанатомического исследования Российского пересмотра OLGA system была изучена воспроизводимость результата среди патологоанатомов разного уровня подготовки. Условно в качестве квалификационной характеристики был принят стаж работы по специальности: выделены группы со стажем менее 2 лет (неопытные) и свыше 5 лет (опытные).

Патологоанатомы со стажем до 2 лет при пересмотре той же коллекции микропрепаратов продемонстрировали низкий разброс индивидуальных значений критерия согласия, но при этом итоговый показатель составил

Таблица 3. Значения критерия согласия патологов при оценке атрофии слизистой оболочки желудка

Патологи-эксперты	I этап взвешенная/ не- взвешенная каппа		II этап взвешенная/ не- взвешенная каппа		III этап взвешенная/ невзве- шенная каппа		IV этап взвешенная/ не- взвешенная каппа	
	все патологи	0,238	0,636	0,226	0,617	0,154	0,516	0,436
опытные патологи	0,343	0,429	0,221	0,394	0,217	0,331	0,308	0,761
неопытные патологи	0,231	0,701	0,370	0,582	0,344	0,523	0,512	0,611
все патологи (наличие кишечной метаплазии в материале)	-	1	-	1	-	1	-	1
все патологи (отсутствие ки- шечной метаплазии в материале)	-	0,621	-	0,597	-	0,471	-	0,621

$\kappa=0,23$, что соответствует лишь удовлетворительному (сносному) согласию. Вполне ожидаемым был более высокий уровень согласия ($\kappa=0,343$) в группе стажированных патологоанатомов.

С целью улучшить воспроизводимость патологоанатомического заключения при использовании визуально-аналоговой шкалы Российского пересмотра OLGA system обеим группам патологоанатомов было предложено обучение в форме слайд-семинара и индивидуального тренинга по микропрепаратам. Спустя две недели после завершения образовательной программы обеим группам патологоанатомов была предоставлена для оценки прежняя референтная коллекция микропрепаратов. Расчет критерия согласия продемонстрировал неожиданный и парадоксальный результат: в группе патологоанатомов со стажем до 2 лет итоговый показатель хотя и вырос до $\kappa=0,370$, но все равно укладывался в интервал удовлетворительного (сносного) согласия; а вот в группе стажированных патологоанатомов критерий согласия, наоборот, уменьшился ($\kappa=0,221$) и поменял, соответственно, категорию — вместо бывшего умеренного согласия стал удовлетворительным (сносным).

Полученный методом квадратического взвешивания коэффициент согласия, представляется довольно низким значением ($\kappa=0,238$). Сносная степень согласованности при этом показателе объясняется как довольно неоднородной группой исследователей при огромном с точки зрения каппа статистики количестве экспертов (24 врача-патологоанатома с различным уровнем стажа и профиля повседневной рутинной патоморфологической диагностической работы), так и поставленной задачей перед патологами — без каких-либо элементов обучения новой Международной классификации с использованием визуально-аналоговой шкалы, оценить 4 категории — стадии гастрита (от 0 до IV).

Значимым с нашей точки зрения, является каппа Коэна составивший 0,636 — интегральный показатель уровня согласия 24 практикующих врачей-патологоанатомов, при оценке 2 категорий — наличие и отсутствие атрофии (1 или 0). Значение невзвешенной каппы среди всей группы практикующих патологов находится в том же ин-

тервале, что и результаты работы двух предыдущих групп: Международной группы Atrophy Club ($\kappa=0,73$) [14] и отечественных патологоанатомов-экспертов ($\kappa=0,61$) [3,4], которые интерпретируется как хорошая степень согласованности. Сравнить три значения представляется возможным в связи с бинарной оценкой признака — наличие или отсутствие атрофических изменений слизистой оболочки желудка — не смотря на различную степень профессионализма в отношении морфологической интерпретации гастроэнтерологической патологии и различия в количестве экспертов.

Вполне закономерными выглядят результаты в группах патологов с различным уровнем опыта. Группа опытных патологов показала более высокую степень согласованности, как при оценке стадии хронического гастрита ($\kappa=0,343$), так и в случае оценки серий гистобиоптатов на предмет наличия или отсутствия атрофии ($\kappa=0,429$), по сравнению с 12 менее стажированными врачами-патологоанатомами ($\kappa=0,231$ и $\kappa=0,701$ соответственно). Интересным выглядит разброс показателей в группе неопытных патологов в случае расчета взвешенной квадратической каппы Коэна и невзвешенного критерия согласия. Данное различие указывает на значительно более высокую согласованность в случаях бинарной оценки признака, однако демонстрирует неоднозначную трактовку гистологических маркеров атрофии слизистой оболочки желудка, что соответственно влечет за собой отнесение конкретного клинического случая в разные категории — стадии хронического гастрита.

Наряду с количественным дефицитом желез в слизистой оболочке желудка с обязательным замещением их соединительной тканью, признаком атрофии, по рекомендациям на сегодняшний день, является и качественная утрата желез, выполняющих специализированную функцию в конкретном отделе желудка [8, 9, 14]. В связи с этим нам представляется важным проведение анализа различий в определении стадии хронического гастрита в зависимости от наличия или отсутствия кишечной метаплазии. Достигнутый максимально возможный уровень согласия между врачами-патологоанатомами в клинических случаях с наличием метапластической атрофии до-

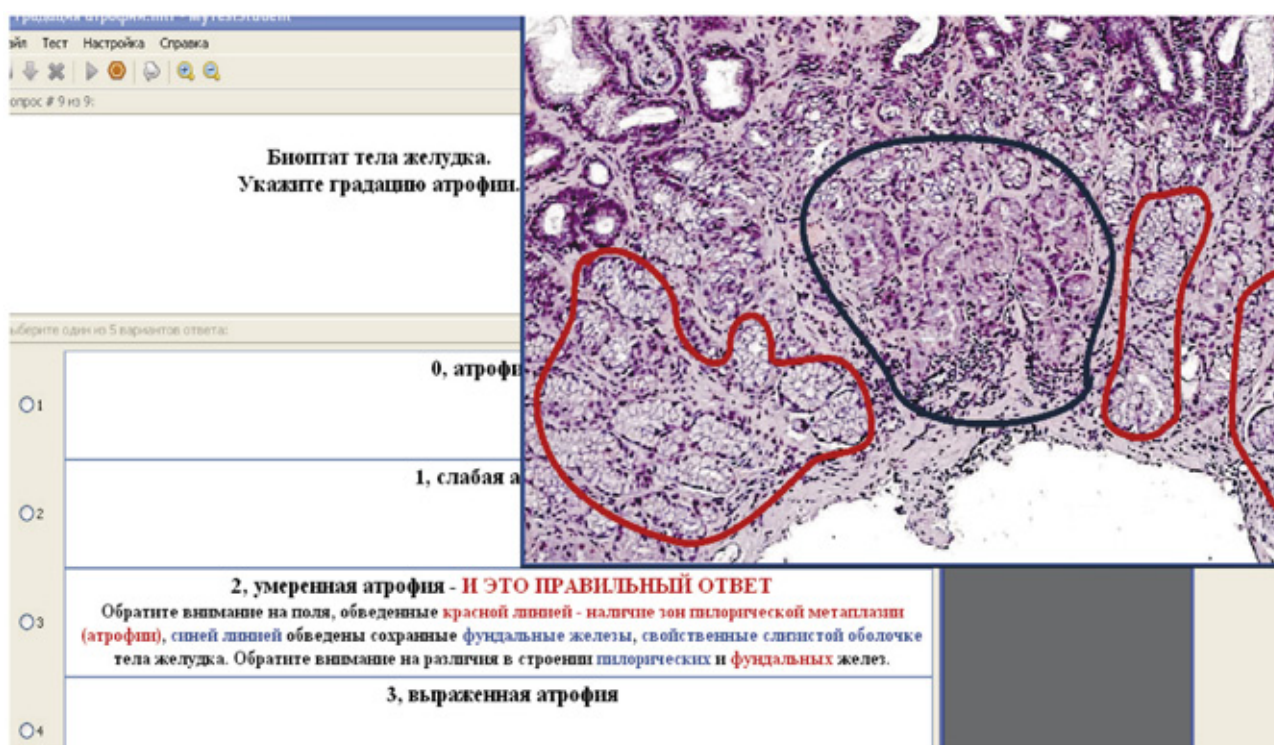


Рис. 2. Пример задания учебно-методического комплекса 2 уровня: использование детального описания с обоснованием выбора правильного ответа

ствоверно демонстрирует возможность использования кишечной метаплазии как удобного доступного хорошо воспроизводимого маркера атрофии.

Парадоксальный результат — существенное снижение уровня согласованности стажированных патологоанатомов-экспертов, спустя полтора месяца после обучения, в подобного рода исследованиях, принято объяснять проявлением неоднородности группы экспертов. Для обеспечения адекватного результата при этом необходимо прибегать к разбивке групп (перегруппировке) экспертов, к изменению количества участников исследования. Причем, вполне реально предположить ситуацию, при которой, чем выше стаж и больше опыт работы патологоанатома, тем больше у него шансов оказаться в плену неких собственных представлений, умозрительных концепций, не всегда верных. Но чем больше опыт работы, тем выше может оказаться приверженность этим концепциям и образу действий.

Нам представляется важным обсудить еще одну существенную подробность: отечественные патологи не имеют навыков работы с тест-препаратами, как правило, пренебрегают выполнением жесткого алгоритма последовательности действий над объектом. В связи с изложенным, нами предложен метод обучения, основанный на многоуровневом подходе с использованием базы данных референтных изображений (рис. 2).

Оценка эффективности разработанного обучающего модульного блока оценена на четвертом этапе путем расчета коэффициента согласия спустя 3–4 недели после

обучения 24 врачей-экспертов. Модульный принцип обучения с использованием референтной базы данных позволил существенно повысить критерий согласия (увеличение взвешенной каппы Коэна с 0,226 до 0,436), что соответствует умеренному уровню согласованности.

Маркерный принцип диагностики патологического процесса (болезни) распространен в современной науке, а также в практике диагностических исследований. При этом, высокая надежность теста (признака/маркера) не является достаточным условием для его использования. Необходима оценка валидности признака. Валидность является важнейшей характеристикой признака/маркера, которая характеризует уровень практической пригодности тестовых (признака/маркера) результатов. Для оценки практической пригодности использования выбранных нами гистохимических и иммуногистохимических маркеров атрофии слизистой оболочки желудка (речь идет, разумеется, о косвенных маркерах), нами были использованы принципы текущей критериальной валидности, которая характеризует способность маркерного признака измерять некоторые качества объекта и коррелировать с некоторым референтным внешним критерием, которым для нас является гистологическая характеристика атрофии.

В качестве суррогатных маркеров атрофии были выбраны гистохимические и иммуногистохимические признаки/маркеры, отражающие дефицит желез (гиперплазия гладкомышечных, ретикулярных аргирофильных и эластических волокон), а также изменение клеточ-

Таблица 4. Параметры валидности маркеров атрофии слизистой оболочки желудка

Маркер	Se, %	Sp, %	PVP	PVN	LR+, %	LR-, %
CDX-2	86,00	72,00	3,07	0,19	75,44	83,72
Shh градация 2	4,00	98,00	2,00	0,98	66,67	50,52
Shh градация 3–4	14,00	86,00	1,00	1,00	50,00	50,00
Shh градация 6	24,00	32,00	0,35	2,37	26,09	23,63
Shh градация 8	46,00	84,00	2,87	0,64	74,19	60,87
Shh градация более 8	12,00	84,00	0,75	1,05	42,86	48,84
Villin*	72,00	100,00	-	0,28	100,00	78,12
CD10*	72,00	100,00	-	0,28	100,00	78,12
MUC2	72,00	100,00	-	0,28	100,00	78,12
MUC5AC	96,00	0,00	0,96	-	48,98	0,00
Гиперплазия гладкомышечных волокон	48,00	86,00	3,43	0,60	77,42	62,32
Гиперплазия аргирофильных ретикулярных волокон	68,00	92,00	8,50	0,35	89,47	74,19
Гиперплазия эластических волокон	52,00	76,00	2,17	0,63	68,42	61,29
ШИК-реакция (щеточная каемка)	100,00	0,00	1,00	-	50,00	-
Альциановый синий (pH=2,5)	88,00	86,00	6,29	0,14	86,27	87,76
ШИК-реакция и альциановый синий (pH=2,5)	84,00	90,00	8,40	0,18	89,36	84,91
Диамин железа (pH=2,5)	22,00	94,00	3,67	0,83	78,57	54,65
Диамин железа и альциановый синий (pH=2,5)	90,00	84,00	5,62	0,12	84,91	89,36

Примечания:

Se – Чувствительность

Sp – Специфичность

PVP – Прогностическая ценность положительного результата

PVN – Прогностическая ценность отрицательного результата

LR+ – Отношения правдоподобия для положительного результата

LR- – Отношения правдоподобия для отрицательного результата

* – только для полной кишечной метаплазии

ного фенотипа (метаплазия кишечная и пилорическая): продукция белка CDX-2 – белка мукоцита, вставшего на путь кишечной дифференцировки, продукция, белка Shh – условный признак желудочной дифференцировки эпителия, выработка клетками виллина и CD10 – белки, ассоциированные со щеточной каемкой, а также ШИК-реакция или диамин железа в сочетании с альциановым синим, продукция слизи, содержащей MUC2 и MUC5AC. Из перечисления маркеров становится понятным, что все они отражают либо замещение желез волокнистыми структурами соединительной ткани или гладкомышечными клетками – косвенный показатель абсолютной атрофии, либо изменение желудочного фенотипа: на кишечный либо пилорический (табл. 4).

CDX-2 – белок, являющийся продуктом гена, программирующим кишечную дифференцировку. Ген экспрессируется инициально при увеличении pH просвета желудка, то есть наличии абсолютной или метапластической атрофии [16] в теле желудка. Чувствительность

этого белка составляет 86%, специфичность – 72%, что позволяет принять его в качестве маркера кишечной метаплазии, а следовательно и атрофии слизистой оболочки желудка.

Оценка уровня продукции белка Shh традиционно оценивается полуколичественным способом, поэтому в таблице представлены результаты расчета показателей валидности для каждого из интервалов, отражающих этот уровень. Однако, чувствительность и специфичность любого уровня экспрессии данного белка не соответствует категории маркера. Это неудивительно, поскольку Shh не является однозначно трактуемым маркером желудочной дифференцировки. Гиперэкспрессия Shh вполне может отражать появление клеточной линии интенсивно регенерирующего эпителия [11, 12]. Отмечено, что определение гена shh и белка Shh в качестве факторов, обеспечивающих именно желудочную дифференцировку является понятием, справедливым лишь для эмбриогенеза [17]. Повышенная экспрессия Shh может быть ассоциирована

с развитием предраковых изменений в виде дисплазии/неоплазии слизистой оболочки желудка, значительно увеличена в опухолевых клетках при раке желудка кишечного типа [12].

Продукция виллина и молекулы CD10 обладают высокими показателями чувствительности и специфичности, однако они характерны только для полной кишечной метаплазии, когда изменение желудочного дифферона включает все типы кишечных клеток, в том числе каемчатые. Подобный тип кишечной метаплазии в наших наблюдениях всегда был ассоциирован только лишь с полной кишечной метаплазией, которая в нашей выборке всегда была связана с фенотипом неполной кишечной метаплазии, что объясняется достаточно искусственным подбором коллекции гастробиоптатов с атрофией слизистой оболочки.

Продукция MUC2 – экскрет бокаловидных клеток, характерна для любого типа кишечной метаплазии, что позволяет отнести его к маркерам с высоким уровнем текущей критериальной валидности. Крайне низкая чувствительность маркера MUC5AC не позволяет считать его валидным маркером суррогатной атрофии.

Хотя в авторитетных руководствах по биопсийной диагностике в гастроэнтерологии замещение желез гладкомышечными клетками или волокнистыми структурами соединительной ткани, особенно аргирофильными ретикулярными волокнами, принято считать надежным (почти абсолютным!) признаком атрофии слизистой оболочки при оценке валидности этих показателей/маркеров обнаружены сравнительно низкие значения (табл. 4.).

Маркеры, отражающие гистохимически определяемую муцинпродуцирующую способность клеток, показали свою валидность только в отношении метапластической атрофии. Причем детекция альциановым синим при pH=2,5 секрета бокаловидных клеток характерна для любого типа кишечной метаплазии, однако специфичность этого теста существенно уступает иммуногистохимически определяемой детекции экспрессии MUC2. Тогда как детекция ШИК-позитивной каемки и использование реакции с диамином железа характерны только для соответственно полной (тип I) и неполной толстокишечной (тип III) кишечной метаплазии, повышение валидности этих методов происходит только при комбинировании их с альциановым синим при pH=2,5 (табл.4).

В качестве возможной сферы применения полученных результатов может быть разработка концепции использования принципа гистохимических/ иммуногистохимических маркеров дифференцировки эпителия для оценки стадии хронического гастрита. Маркерный принцип представляется нам более предпочтительным при классической оценке гистопатологических образцов (гештальтов) в виду двух обстоятельств: 1) продукция перечисленных белков, хотя и топографически ориентирована на определенные зоны слизистой оболочки, все-таки представляет собой процесс диффузный. Отсюда можно предположить, даже в срезах тангенциальных, не содержащих

минимального количества железистых структур, не имеющих мышечной пластинки слизистой оболочки применение маркерного принципа сможет определить уровень атрофических изменений, следовательно, стадию гастрита, и, следовательно, персонифицированный риск рака желудка; 2) как было показано использование единственного критерия атрофии – кишечной метаплазии, поднимает уровень согласия экспертов до максимально высоких значений, что и понятно: психологически проще идентифицировать один отчетливый признак, чем интерпретировать сложные образы гистоархитектоники слизистой оболочки желудка.

Выводы

1. При оценке валового патоморфологического материала гастробиопсий на предмет возможности применения стандартов, заданных Российским пересмотром Международной классификации хронического гастрита OLGA-system из 9312 случаев (21 156 биоптатов) пригодны оказались 4,03% (375 диагностических случаев).

2. Причины, препятствующие внедрению современной классификационной системы подразделяются на 2 группы: нарушения стандарта (протокола) эндоскопического забора биопсийного материала (до 54,34%) и нарушения технологии обработки материала гастробиопсии в патологоанатомическом отделении (до 33,19%).

3. При бинарном принципе оценки «есть атрофия / нет атрофии» практикующие патологоанатомы (эксперты) показали уровень критерия согласия, соответствующий 0,636 (метод невзвешенной каппы Коэна), вполне сопоставимый с аналогичным показателем группы экспертов, дававших оценку международной классификации OLGA-system (каппа коэффициент равен 0,73), а также показателю критерия согласия ведущих российских патологов, оценивавших Российский пересмотр OLGA-system (каппа Коэна составил 0,61). Все три значения коэффициента находятся в одном интервале – от 0,61 до 0,8, что соответствует градации хорошей степени согласованности.

4. Применение традиционных приемов, используемых в дополнительном профессиональном образовании продемонстрировало низкую эффективность: 24 патологоанатома (эксперты) до обучения имели уровень согласия 0,238 (метод взвешенной каппы Коэна), после обучения 0,226 (метод взвешенной каппы Коэна).

5. Модульный принцип обучения с использованием референтной базы данных позволил существенно повысить критерий согласия, (увеличение взвешенной каппы Коэна с 0,226 до 0,436), что соответствует умеренному уровню согласованности и обеспечивает воспроизводимость системы.

6. Оценка маркерного признака – наличие бокаловидных клеток (кишечная метаплазия с наличием молекулярной мишени MUC2 или без нее) выявила максимальный критерий согласия экспертов $k \rightarrow 1$ (метод невзвешенной каппы Коэна), что служит предположением для использования маркерного принципа с целью

детекции атрофии слизистой оболочки желудка при хроническом гастрите.

7. Разработка маркерного принципа (детекция молекулярных и клеточных мишеней с оценкой их валидности)

позволяет выделить молекулы-кандидаты для последующей разработки диагностической панели биомаркеров атрофии слизистой оболочки желудка при хроническом воспалении.

Литература:

1. Кононов А.В. Воспаление как основа Helicobacter pylori-ассоциированных болезней / А.В. Кононов // Архив патологии. — 2006. — №5. — с. 3–10.
2. Кононов, А.В. Сложности простого диагноза «хронически гастрит»: кому это нужно? / А.В. Кононов // Тезисы научных трудов к Всероссийской конференции с международным участием «Актуальные вопросы патологической анатомии». — Санкт-Петербург, 2011. — С. 114–115.
3. Кононов, А.В. Российский пересмотр классификации хронического гастрита: воспроизводимость оценки патоморфологической картины / А.В.Кононов, С.И. Мозговой, А.Г. Шиманская и соавт. // Архив патологии. — 2011. — Т. 73, № 4. — С. 52–55.
4. Мозговой С.И. Российский пересмотр международной классификации хронического гастрита: оценка нового диагностического подхода методами каппа — статистики / С.И. Мозговой, А.Г. Шиманская, И.Л. Осинцева и соавт. // Омский научный вестник. — 2010. — №. 1 (94) — С. 84–88.
5. Мозговой С.И. Алгоритм определения типа кишечной метаплазии слизистой оболочки желудка с помощью комбинированных гистохимических методов / С.И. Мозговой // Архив патологии. — 2009. — № 4 — С. 46–47.
6. Correa P. The gastric precancerous cascade. / P. Correa, M.B. Piazuelo // J. Dig. Dis. — 2012. — Vol. 13 (1). — P. 2–9.
7. Direct repression of Sonic Hedgehog expression in the stomach by Cdx2 leads to intestinal transformation / Mutoh H. [et al.] // Biochem. J. — 2010. — V. 427, №3. — P. 423–434.
8. Gastritis staging in clinical practice: the OLGА staging system / M. Rugge // Gut. — 2007. — Vol. 56. —/ P. 631–636.
9. Graham D.Y. Eradication of gastric cancer and more efficient gastric cancer surveillance in Japan: two peas in a pod. / D.Y. Graham, M. Asaka // J. Gastroenterol. — 2010. — Vol. 45, №1. P. 1–8.
10. Interobserver variations in histopathological assessment of gastric pathology / Y. Talebkhan [et al.] // Pathology. — 2009. — Vol. 41, №5. — P. 428–432.
11. Morphological and pathologic changes of experimental chronic atrophic gastritis (CAG) and the regulating mechanism of protein expression in rats / L.J. Wang [et al.] // Journal of Zhejiang University. Science. B. — 2006. — Vol. 7, № 8. — P. 634–640.
12. Muscovite reverses gastric gland atrophy and intestinal metaplasia by promoting cell proliferation in rats with atrophic gastritis / L.J. Wang, Q.Y. Zhou, Y. Chen [et al.] // Digestion. — 2009. — Vol. 79, № 2. — P. 79–91.
13. OLGА gastritis staging in young adults and country-specific gastric cancer risk / M. Rugge [et al.] // Int. J. Surg. Pathol. — 2008. — Vol.16, №2. — P.150–154.
14. OLGА staging for gastritis: A tutorial / M. Rugge [et al.] // Digestive and liver disease. — 2008. — Vol.40, №8. — P.650–658.
15. OLGА can guard the barn / M. Rugge [et al.] // Am J Gastroenterol. — 2009. — Vol. 104, №12. — P. 3099
16. Overexpression of Cdx2 inhibits progression of gastric cancer in vitro / Y. Xie [et al.] // Int. J. Oncol. — 2010. — Vol. 36, № 2. — P. 509–516.
17. Sonic hedgehog in temporal control of somite formation Resende T.P. [et al.] // Proc. Natl. Acad. Sci U S A. — 2010. — Vol. 107, № 29. — P. 12907–12919.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Е.Н. Рощина-Инсарова – актриса театра В.Э. Мейерхольда: путь от мелодрамы к высокой трагедии

Войновская Дарья Николаевна
г. Москва

Как известно, в течение девяти предреволюционных лет Всеволод Эмильевич Мейерхольд состоял на службе в императорских театрах. Начиная со второго спектакля в Александринском театре, режиссер интенсивно применял найденный в работе с В.Ф. Комиссаржевской принцип «согласования» с привычными солировать артистами, исподволь программируя солирующего актера на выполнение задач, необходимых для реализации общей концепции спектакля. Опираясь на поддержку Ю.М. Юрьева и Н.Н. Ходотова, режиссер выстраивал сценические композиции в опоре на сценические «маски» каждого из них и мастерски вписывал их творческие индивидуальности в концепцию спектакля. Героиней же театра Мейерхольда тех лет стала Екатерина Николаевна Рощина-Инсарова.

«Если бы Вы знали, как она талантлива и как молода на сцене» [7, с. 163], — восхищался Всеволод Эмильевич Мейерхольд в письме, адресованном З.Н. Гиппиус, артисткой, дебютировавшей на сцене Александринского театра в его постановке «На полпути» (А. Пинеро, 1914). Симптоматичен отзыв об игре дебютантки, который дала Л. Гуревич в рецензии на этот спектакль, обозначив очевидные достоинства творческой индивидуальности актрисы и, что не менее важно, отметив ее недостатки: «Грация до прозрачности исхудалой фигуры, легкость и гибкость почти освобожденного от тела, но нервного, капризного и кокетливого существа <...>. И эти большие глаза, блестящие и затуманенные каким-то искусственным опьянением, и эта худенькая бледная рука, судорожно расправляющая пальцы, этот неровный, надтреснутый голос со слегка носовым тембром, эти позы — когда артистка вдруг свернется клубочком в углу дивана или расстелется на нем, как небрежно брошенное легкое платье, — все это имеет свое очарование, все это так выразительно и характерно. Но эта выразительность не есть результат утонченного сценического искусства, эта характерность дана Рощиной раз и навсегда природою и жизнью, а не создана для данной роли собственным ее творчеством. Художественной глубины, способности истинного перевоплощения, умения показать сквозь данный сценический образ какую-то большую, серьезную правду — нет у артистки; и настоящего, сильного драматизма, который заставил бы нас забыть об ее оча-

ровательности и просто увлек, захватил, увлек вихрем в бездны глубоких и страстных переживаний, — такого драматизма игра ее никогда не достигает» [8, с. 280–281].

Л. Гуревич создала изумительно точный портрет будущей звезды Александринки. Если В.Ф. Комиссаржевская, с которой Мейерхольд работал несколькими годами ранее, была «одной из первых, принесших на подмостки театра тонко вибрирующую современную душу» [4, с. 155], душу рубежа веков, то Рощина-Инсарова, образно говоря, стала внешностью, физическим воплощением, отражением этой души, и как всякое отражение, глубинами подлинника не обладала. Нехватка драматической глубины и неспособность к подлинному переживанию, недостача «нутра» — все эти изъяны психофизики актрисы вполне вписывались в театральную концепцию Мейерхольда, в его видение Александринского театра в отсветах каратыгинского величия. Именно такая героиня, способная, не акцентируя, соединить блистательное прошлое театра с неустоявшимся и тревожным настоящим российской истории, была необходима Мейерхольду в то время. Рощина-Инсарова была, несомненно, весьма талантлива, изысканна, изящна, декоративна, самодостаточна и, что не менее существенно, — исключительно современна и своевременна. Эффектная женщина, она пришла в синемаграф еще до Веры Холодной. Сценическую жизнь начала в киевской труппе Н.Н. Синельникова, играла в театре Ф.А. Корша, в Суворинском театре, в Малом театре. По воспоминаниям Б. Алперса, Рощина-Инсарова была «актрисой выдающегося таланта, с яркой и очень своеобразной артистической индивидуальностью. Она была одинаково блестяща в драматических и в комедийных ролях. Ее героинями в драме обычно были молодые женщины с утонченной и несколько надломленной душевной организацией. В этом отношении по характеру дарования современники часто сравнивали Рощину-Инсарову с Элеонорой Дузе» [1, с. 160]. К. Рудницкий отмечает, что «критики нередко в Рощиной-Инсаровой видели характернейшее знамение времени» [11, с. 188]. Она была собирательным типом современной женщины, одной из фигур русского модерна с лицом болезненно красивым, лихорадочным, скрывающим тайну.

В постановке Мейерхольда 1915 года, в «Золотом кольце» З. Гиппиус, Рощина-Инсарова играла главную героиню, шестнадцатилетнюю Финочку Вожжину. В пьесе оригинально раскрывался извечный конфликт отцов и детей, причем детям приписывалась мудрая доброты, и умение снизойти до своих родителей, понять их. Финочка в исполнении Рощиной-Инсаровой в этой постановке воплощала саму юность, пассивно страдающую от несовершенного мироустройства. По словам Н. Тамирина, актриса в этой роли «проявила редкую искренность и глубину переживаний. Она заставляла забывать о психологических дефектах пьесы и роли; талант артистки искрился в ее то сдерживаемых, то по-детски вырывающихся рыданиях, в сценах с матерью и отцом, когда меркли ее мечты и надежды» [8, с. 309]. Отзыв Гуревич об игре Рощиной-Инсаровой был, как обычно, трезвым и проникнутым еле заметным скепсисом; по ее мнению, актриса в этой роли «была недостаточно юна (на тот момент ей было 32 года — Д.В.), непосредственна и стремительна. Ее тянуло к обычной нервозности, к обычному меланхолично-драматическому излому, и в ее исполнении особенно бросалось в глаза, что Финочка слишком много и подолгу плачет, давая волю слезам и легкому судорожному биению всего тела. Образ Финочки остался неясным и не привлекательным» [8, с. 488].

В следующей постановке Александринского театра, в «Стойком принце» Кальдерона, Рощина-Инсарова не была занята. Нешуточная ответственность за исполнение главной *мужской* роли — инфанта Фернандо Португальского — была возложена Мейерхольдом на Н. Коваленскую.

К работе с Е.Н. Рощиной-Инсаровой Мейерхольд вернулся в постановке «Пигмалиона» Б. Шоу в начале сезона 1915–1916 гг. Вечный противник режиссерского театра А. Кугель замечал, что все в этом спектакле было «очень аккуратно» [8, с. 490], а хотелось бы видеть, если уж ставится такая «бульварщина», нечто более фельетонное и пикантное.

Сократив «игривые» монологи драматурга, Мейерхольд сделал более полновзвучными драматические интонации пьесы, и вывел на первый план главную героиню — Элизу Дулитл в исполнении Рощиной-Инсаровой. По мнению Н. Шебуева, «г-жа Рощина-Инсарова держалась ближе всего к драме» [8, с. 490]. По контрасту с другими персонажами, — например, с профессором Хиггинсом в исполнении Б. Горина-Горяинова, который хоть и играл «легко и убедительно», но допускал «много лишнего: мелькание однообразных жестов, частая перемена поз, «нажим» в тех местах, где публика должна смеяться» [8, с. 314], и со стариком Дулитлом, которого играл К. Яковлев, злоупотреблявший «приседаниями после каждой фразы» [8, с. 314], — Элиза представляла единственным естественным и требующим сочувствия существом. Рощина-Инсарова строила роль в рамках психологического театра. «Незабываемым является тот момент в роли Рощиной-Инсаровой, когда героиня пьесы, усталая, тоскующая

в своей любви, молча смотрит на любимого человека, — когда она бросает две-три фразы, сами по себе как будто незначительные, но заключающие в себе целую гамму переживаний» [8, с. 313], — подмечал Н. Лебедев. Мелодика интонаций Элизы, наполненные страданием паузы, взгляды, лучше всяких слов объясняющие происходящее в душе героини, наконец, симфония невысказанного в бытовых фразах, — во всем этом не было ни сентиментальной слезливости, ни назойливой душещипательности. Мейерхольд словно бы перевел пьесу Шоу с английского на русский — «чеховский» — язык. Радикальное преобразование вульгарности Элизы первых сцен в утонченность мисс Дулитл оправдывалось актрисой и режиссером вполне в духе «учения» Станиславского о крупницах добра в злом персонаже: «необычайное изящество и нежность внешнего облика «цветочницы» после ее превращения вызывает в зрителе некоторое недоумение — уж очень резок контраст этого облика с тем, что мы видели в начале комедии, но двумя-тремя штрихами исполнения актриса заставляет нас поверить в возможность такого резкого перехода, основанного на том, что в душе цветочницы всегда таились зерна настоящего духовного аристократизма» [8, с. 313].

Стоит, однако, отметить, что игра Рощиной-Инсаровой «в психологию» — конечно, с подачи Мейерхольда, — не была непрерывной и подробной. Обратим внимание на неоднократно повторенные критиком слова о двух-трех штрихах исполнения, о нескольких чертах образа (характера, эмоционального состояния героини), словно бы освещенных актрисой вскользь, непрямым светом, позволяющих зрителю по отдельным намекам составить полное впечатление об этическом и эстетическом конфликте внутри пьесы, заявленном Шоу и акцентированном режиссером спектакля. Как известно, Всеволод Мейерхольд не раз заявлял о неприемлемости иллюстративного способа актерской игры, игры всё поясняющей, т.е. ставящей под сомнение способность зрителя мыслить и фантазировать, культивирующей лень публики и единственное ее желание в театре — быть развлеченной. Мейерхольду не нужен был актер-иллюстратор, актер-копиист, он мечтал об актере-творце. Рощина-Инсарова соответствовала этому типу, умело сочетая рассудочность и эмоциональность, четко соблюдая предложенный режиссером рисунок роли, но вместе с тем и обнажая личностное начало в транскрипции любого драматургического материала.

Речь, названную «К Возобновлению «Грозы» на сцене Александринского театра», Мейерхольд посвятил Рощиной-Инсаровой. Именно Катерина стала центром сценической композиции Мейерхольда. Спектакль Александринского театра «Гроза», выпущенный Мейерхольдом 9 января 1916 года, вызвал шквал эмоций в прессе и аншлаги в театре. Многолетний оппонент Мейерхольда А. Бенуа, по его собственному признанию, в течение 9 (!) месяцев не мог достать билета на «Грозу».

«Текст пьесы не тронут. На альфу и омегу театра — на интонации и движения г. Мейерхольд также не по-

кушался. Если игра артистов на первом представлении, действительно, была недостаточно ярка, то это надо отнести всецело на счет самих исполнителей, от которых зависит игру свою усилить, оживить, благо роли распределены более или менее удачно и есть к кому предъявлять требования» [8, с. 318], — так отзывался о спектакле И. Осипов. Что же могло так взнервить А. Кугеля, который неистовствовал: «Печать Антихриста оттого лежит на современных режиссерах, что, будучи только постановщиками, они ведут себя, как Наполеоны и Леонардо да Винчи» [8, с. 325].

В этом спектакле все оказалось переосмысленным, переименованным, словно бы увиденным через другую оптику. Это был качественно новый Островский, великий русский писатель пушкинского ранга, воссоздавший в «Грозе» поэму русской жизни, а вовсе не частную бытовую ситуацию. В этой постановке Мейерхольд и Головин не следовали традиции восприятия пьесы, но сами последовательно формировали эту традицию, предпринимали попытку прорваться к самой Руси, к ее душе и духовности. Создателями спектакля была объявлена война псевдонародности, лубочности — с одной стороны, и натурализму, этнографии — с другой. По задумке Мейерхольда и Головина, никакого «темного царства» в спектакле не было. Все было светло, чисто, «благословенно», как ёрничал Кугель. Во всем искали высокой поэзии, а не частушечности, вневременной актуальности, а не злободневности. Термин «стилизация» приобретал иное, чем в «Дон Жуане» значение; в «Грозе» режиссер не ставил перед собой задачи декораторскими приемами и пластическими намеками воспроизвести на сцене время написания пьесы, дабы дать зрителю возможность «надышаться» стилем эпохи. На этот раз постановщики задумали осуществить на подмостках Александринского театра стилизацию «духовно-религиозной, мистической атмосферы трагедии, заключенной в яркую раму праздничности. Этот контраст и становится и становится основным контрапунктом спектакля, его идейным и смысловым центром» [5, с. 478]. Сама концепция постановки, — а не конкретные детали ее пластической, звуковой, световой партитуры, — обрела значение символа. Драматическая коллизия пьесы получала значение всеобщности.

Границы Калинова, таким образом, расширились невероятно, — в то время как границы жанра постановки были сформулированы весьма конкретно. Жанровую принадлежность спектакля В. Соловьев обозначал как «театральное представление русской романтической драмы» [8, с. 315]. Стоит отметить, что прилагательное «театральный» в этом определении не было пустым звуком, раздавшимся лишь для украшения речи. Театральность — как визуализация смысла, выявление его не только в звучащем слове, но и в архитектуре сцены, в палитре красок костюмов, в ритме сменяющихся друг друга мизансцен... «Гроза» в Александринке была весьма *театральным* представлением. Романтизм здесь был понят как концентрирование всех сюжетных линий вокруг главного дей-

ствующего лица — Катерины, укрупнение ее личности в сравнении с другими персонажами, сосредоточение внимания режиссера и зрителя на происходящем в ее душе. Романтизм открыто заявляет о невозможности равновесия в душе человека, об утопичности самой мысли об установлении партнерских связей между миром и героем, о фатальном одиночестве центрального персонажа — в мейерхольдовской «Грозе» всеобщий лад и гармония (как во «внешности» спектакля, так и в человеческих взаимоотношениях) резко контрастировали с отделённостью, изначальной обособленностью и читавшейся с первого взгляда обреченностью Катерины. Романтизм предлагает (и воспевает) субъективный взгляд на мироустройство — Мейерхольд, Головин и Рощина-Инсарова были вызывающе субъективны в своей трактовке драмы Островского. «Напряженность сценического действия всецело перенесена на развитие личной драмы Катерины. Катерина — первый театральный персонаж, основная точка для всех сценических построений. Из этого положения как следствие вытекает медленность сценических темпов. В спектаклях романтической драмы ничто случайное не должно мешать игре первого актера» [8, с. 314], — подмечал В. Соловьев.

Другие действующие лица отошли, по воле режиссера, на второй план. Муж, свекровь и возлюбленный Катерины — три этих человека в спектакле Мейерхольда были только фоном для *личной* драмы героини, и в самой минимальной степени — участниками ее. Как и старая барыня, они были только лишь катализаторами (вовсе не причиной) тех реакций психики Катерины, которые, в итоге, привели ее к трагическому финалу. Симптоматично воспоминание А. Смирновой о сцене Катерины и сумасшедшей старухи: «Не было ничего мистического или религиозного и в сцене со старой барыней, только предгрозовая обстановка, *ритм движений* и поведение барыни, *ее походка и восклицания* (курсив мой — Д.В.), все это отвечало строю мятущейся души Катерины и вырывало у нее признание» [3, с. 107]. Как неожиданно подобное замечание в разговоре о спектакле по пьесе Островского! В критических статьях не было указаний на подобные особенности пластического построения спектакля (слова Алперса о внешней декоративности Катерины относятся к более позднему времени), а участница занятий в Студии на Бородинской, знакомая с методикой Мейерхольда, явно разглядела смыслообразующую, говорящую роль движения и в этой постановке. Но — снова и снова — все происходящее на сцене было только штрихами к портрету героини.

Это была не первая Катерина в судьбе Рощиной-Инсаровой. В бытность свою актрисой Суворинского театра она уже играла эту роль, «и уже тогда ясно обозначилось самобытное и талантливое толкование образа, излюбленного всеми русскими драматическими артистками» [8, с. 323]. Почти двадцать лет спустя, в Париже, актриса вспоминала о том, как боялась перед выпуском того спектакля, что не примут зрители Катерину Кабанову, какой она ей

представлялась — «Высокая, стройная, с соболиными бровями, с опущенными ресницами, с кованной золотой повязкой до бровей, в тёмном, старинном сарафане, с головой покрытой «в роспуск» парчовым платком...» [10], — и о неожиданной встрече (в день генеральной репетиции) с женщиной, просившей милостыню. «Я обернулась и ахнула. В тёмном платье, со скорбно сжатыми губами, с опущенными ресницами, передо мной стояла она — моя Катерина, живая, не выдуманная, моя, какую я знала, моя, какую я любила. Я бросилась к бабе... Боже, какое лицо! Незабываемое! Скорбное, строгое, и такое детски-чистое, и такое русское...» [10]. Безусловно, через много лет (приведен отрывок из воспоминаний актрисы, датированный 1934 годом) лики Катерины Александринского и Суворинского театров в памяти Рощиной могли слиться в один, более того, — образ, созданный рука об руку с Мейерхольдом, вполне мог и затмить одноименную роль, игранную девятью годами ранее. Но К. Рудницкий приводит отзывы в прессе об исполнении Рощиной-Инсаровой той же роли в 1911 году в Малом театре; по его словам, Катерина тогда была принята весьма настороженно. Зрители недоумевали: им был представлен «слишком нервный, слишком отрывистый и современный образ» [11, с. 189] в канонической, словно бы былинной оправе — «худая, бледная женщина в тяжелом парчовом сарафане, в такой же, низко на лоб надвинутой повязке» [11, с. 189]. Очевидно, что Катерина в Александринском театре, по общему признанию, словно соединившая в себе блоковскую поэзию и нестеровскую живопись, появилась не вдруг, по воле только лишь Мейерхольда, а стала результатом совместного творческого поиска режиссера и актрисы. «Ныне, параллельно с ростом таланта Рощиной-Инсаровой, выросла и углубилась и эта роль, и ее Катерина — яркое звено в цепи художественных достижений данного, бесконечно значительного спектакля» [8, с. 323], — отмечала эволюцию исполнения лояльно настроенная критика.

«Замысел Мейерхольда в «Грозе» обнажается на выборе исполнительницы роли Катерины» [1, с. 160]. Мейерхольд видел в роли Катерины Рощину-Инсарову и никого кроме нее; только она, по мнению режиссера, могла почувствовать и воспроизвести стиль Островского, увидеть эпоху, о которой он писал, глазами просвещенного человека начала XX века. Только она, наполнив классическую роль своей исключительно современной индивидуальностью, могла соединить прошлое с настоящим. «В ее исполнении Катерина из «Грозы» напоминала своим внешним обликом и внутренней душевной интонацией «Даму в голубом» на известном сомовском портрете. Что-то болезненно хрупкое было и в ее изящной тонкой фигуре, обласченной в широкое тафтовое платье, и в ее красивом слегка удлиненном лице, в ее больших, широко открытых темных глазах с трагически укоряющим взглядом. В такой трактовке трагедия Катерины утратила характер бурного взрыва страсти. Катерина предстала в мейерхольдовской «Грозе» как изящная, утонченная женщина — обреченная жертва» [1, с. 160], — вспоминал Б. Алперс.

В рецензиях на другие спектакли с участием Рощиной-Инсаровой чаще всего встречались два обвинения в адрес актрисы — в излишней рассудочности и декоративности и, одновременно, в неуместной нервозности и даже истеричности исполнения. Так было и в случае с «Грозой». На этот раз метод овладения ролью, примененный актрисой, показался критикам слишком рациональным для драматургии Островского, тогда как привычнее было бы видеть игру сердечную, задушевную, безрассудно-страстную. Л. Гуревич, к примеру, упрекала Рощину-Инсарову за то, что в ее исполнении «было больше тонкого и умного искусства, чем непосредственного художественного горения и порывания души, перелившейся в созданный ею образ... Тонкая игра с дрожью правдиво рассчитанных интонаций, с напряженной трепетной мимикой, с взрывами нервного темперамента заставляли любоваться артисткой, но не позволяли полностью уйти в мир помыслов и чувств, которыми живет Катерина» [8, с. 492]. Мейерхольд исподволь проводил реформу сценического искусства среди артистов императорского театра, и, вероятно, обращение режиссера к Островскому «было продиктовано (по крайней мере, отчасти это так) стремлением испытать свои новые режиссерские принципы в обстоятельствах, наименее для его принципов благоприятных, в условиях для них априорно невыгодных» [11, с. 185–186]. Но актер — профессионал, виртуоз, ремесленник в высшем смысле этого слова, словно по хронометру рассчитывающий свою роль, не делающий секрета из своего умения «включать» любую эмоцию в нужный момент, и при этом максимально внешне и внутренне соответствующий стилю постановки, — такой актер на сцене Александринского театра тех лет все еще выглядел чужаком в глазах знатоков, как всю жизнь иностранцем смотрелся среди александринцев Ю. Юрьев. Талант Рощиной-Инсаровой, равно как и дарование Юрьева, был своеобразен именно тем, что, при всей тонкости ее нервной организации, она нигде в полной мере не отдавалась стихии перевоплощения, не забывала о рампе; в ее сценических образах наиболее внимательные зрители всегда усматривали зазор, неокончательное слияние, между актрисой и персонажем. «Обесплощенный, стерильный темперамент» [8, с. 329], так характеризовал ее эмоциональную природу А. Кугель. О ней практически не писали: «Рощина *была...*», гораздо чаще: «Рощина *играла...*».

«О том, как играла г-жа Рощина-Инсарова роль Катерины, — кратко не рассказать. Тут приходится полагать, что артистка скорее пересолила по части обдумывания роли, чем наоборот. Получилось своего рода схоластическое толкование, которое, очевидно, трудно выявить со сцены. Ведь Катерина и мистична, и одержима плотью. Лавируя между духом и плотью Катерины, артистка явно теряла силы и не могла дать надлежащий тон ни в мистическом испуге, ни в трагическом пафосе. Судьба Катерины не потрясала» [8, с. 319–120]. Справедливости ради стоит отметить, что игра Рощиной-Инсаровой, скорее всего, не была интеллектуальным театром в чи-

стом виде. Были в ее исполнении и минуты сценических откровений. «С огромным надрывом, с чисто художественным подъемом проведен 4-й акт. И, наконец, сколько щемящей тоски, сколько отрешенности от земного почувствовалось в обоих монологах последнего действия, как жалостливо прозвучала фраза, брошенная в пространство: «Радость моя, жизнь моя, душа моя, люблю тебя! Откликнись!» Сколько прекрасных мгновений в тоне, мимике и пластике этого последнего, печальнейшего из печальных, свидания с Борисом!.. В целом — драма женской души, проведенная замечательно просто, ясно и захватывающе» [8, с. 323], — восторгался увиденным Э. Старк. Но негативных отзывов в прессе об этой работе актрисы было все-таки больше.

«Кукла», «статуя», «сомнамбула» — неслучайны эти слова в описании Катерины той «Грозы» 1916 года. Вся пылкость, вся страсть, весь «норов» — все слишком человеческие чувства героини были запрятаны так глубоко, укутаны платками так надежно, что практически не прорывались наружу. В речи ее тоска и страдание выплескивались лишь несколько раз. «Голос артистки вообще в этот вечер звучал как-то по-новому — очень полно и содержательно; она точно чеканила каждое слово, причем тонкая выразительность ее интонаций была выше всяких похвал. Каждый штрих был положен с разумной осмотрительностью, каждое отдельное сценическое положение продумано, прочувствовано до конца» [8, с. 323], — отмечал Э. Старк. Манера исполнения, предписанная режиссером, не предполагала живости и резвости. Конечно, то не был статуарный, неподвижный театр времен Студии на Поварской, но как явственно здесь проступают контуры условного театра, каким его видел Мейерхольд в 1905 году: «холодная чеканка слов», «внешний покой при вулканическом переживании» [6, с. 42], «иконописная задача» [6, с. 46]. Это был театр предельно концентрированной воли, театр напряженной внутренней — а не внешней — экспрессии. Было очевидно, что главная роль сделана, сконструирована, подробнейшим образом обдумана и просчитана, но какой притягательностью обладал этот образ! «Давно мы уже не видели у Рощиной-Инсаровой такой прекрасной игры — игры, соответствующей ее большому и самобытному таланту» [8, с. 323]. Актриса явила Катерину архетипом трагедии, своевольной, гордой и вянущей в вакууме своей неприютности. Такая актерская и режиссерская трактовка этого образа дает повод говорить не только о несомненном внимании театра к исконно русскому живописному канону, но и о сознательной опоре на многовековые исполнительские традиции.

С первых тактов Рощина-Инсарова играла финал судьбы героини, а не развитие сюжетной линии. «В отрешенности, в обреченности, в готовности к гибели была ее завидная свобода. Это был заманчивый для Мейерхольда образ романтической, в сущности, героини, противопоставившей нарядному, сытому и охальному балагану бытия некое, пусть смутное, пусть не вполне опреде-

ленное, но все же, более высокое, гордое предназначение» [11, с. 192]. Судьба, рок, фатум, играющий людьми, марionеточность персонажей, не желающих разорвать порочный круг прозаического, глухого к чужой боли существования, — извечная тема Мейерхольда стала основной темой «Грозы».

Многое в эту постановку Мейерхольда перешло от сущности того театра, который режиссер пытался создать у Комиссаржевской: «Нарочитая символика пронизывала весь спектакль. Люди, гуляющие на бульваре, двигались тихо и ровно, качая головами, как факелами; в первом акте по сцене проходила некая символическая фигура, словно из «Жизни человека»» [2, с. 278]. «Куклообразные фигуры, одетые в превосходные стилизованные костюмы, задвигались по сцене, как обреченные персонажи, слепо идущие к своей гибели. Фигура сумасшедшей старухи приобрела зловещие фантастические очертания. В ней воплотилась безжалостная роковая сила судьбы, ставящая предел человеческой воле, превращающая действующих лиц в призрачные тени, заключенные в замкнутый круг. Сцена наполнилась таинственными шепотами и тишиной, в которой одиноко звучали притушенные, размеренные речи стилизованных персонажей. Этот замысел был выполнен Мейерхольдом с блестящим мастерством» [1, с. 159–160], — вспоминал Б. Алперс. Русская романтическая драма в трактовке Александринского театра не только заиграла оттенками таинственного, но и обрела черты высокой трагедии, герой которой видит исходом своего бунта лишь бездну, мрак и хаос.

В знаменитом «Маскараде» М. Лермонтова (премьера 25 февраля 1917 года) Нину, голубую героиню, репетировала Н. Коваленская, но ближе к выпуску спектакля ее сменила Рощина-Инсарова, дальше они играли по очереди (впрочем, недолго, так как уже в начале весны 1918 года, после весьма неприятного инцидента, произошедшего на представлении «Грозы» [9], Рощина покинула Александринский театр. По словам Старка, ей вовсе не удалась Нина: «Не чувствуется детской непосредственности и чистоты души. А самое главное, нельзя так вести сцену смерти, хотя бы даже Мейерхольд и приказывал. <...> По напряжению ужаса эта сцена необыкновенно сильная и яркая. А у Рощиной-Инсаровой вышло так что-то вроде легкого обморочного состояния» [8, с. 363]. Но режиссер и актриса сознательно избегали натурализма в этой сцене, сосредоточившись на других, гораздо более важных задачах. Юрьев описывал в своих воспоминаниях проходную, казалось бы, сцену Нины с горничной: «Эту небольшую сценку, целиком построенную режиссурой на паузах, на полутонах, на переходах из одного настроения в другое, с чрезвычайной тонкостью передавала Е.Н. Рощина-Инсарова, обладавшая каким-то секретом приковывать к себе внимание публики при какой угодно длительной паузе, пользуясь своей выразительной мимикой и умением сосредоточиться в себе» [12, с. 225]. Как будто бы типичная игра в стиле Художественного театра, на полутонах и паузах, но дальше: «Этот небольшой эпизод, с

которого начинается предпоследняя картина, в исполнении Рощиной-Инсаровой являлся как бы прологом к дальнейшему развитию данной сцены, где совершается трагическая развязка судьбы героини пьесы» [12, с. 225–226]. Практически пантомимический эпизод, не просто предваряющий следующие за ним события, но создающий определенную атмосферу, намеками и тончайшими красками, — но вполне уверенно, — предсказывающий будущее развитие сюжета... Пускай, в зачаточном виде, и не чистая пантомима, и вплетенная в сюжетную линию, — не предыгра ли это, так занимавшая Мейерхольда впоследствии?

Годы напряженной и плодотворной работы на казенной сцене не прошли даром ни для Мейерхольда, ни для театра. В историю Александринки постановки Мейерхольда вошли отдельной главой, не имеющей аналогов ни в ее прошлом, ни в ее советском будущем. Реформа, проводимая Мейерхольдом упрямо и последовательно, хотя уже и не столь воинственно, как в театре Комиссаржевской, не вызвала ошеломительных перемен в эстетике Александринского театра, но способствовала тому, что интерес к театру возрос многократно. Мейерхольду удалось утвердить необходимость режиссуры на сцене, где даже спустя десятилетие после рождения Художественного театра режиссер по-прежнему воспринимался как сомнительный довесок к самоценному актерскому искусству. Мейерхольд сумел разбудить труппу Александринки, дремавшую в сознании собственного величия и неруши-

мого благополучия, и в некоторой степени реализовать свои давние мечты об идеальном устройстве театра: «Театру-прямой очень важен индивидуальный блеск актерского дарования, без чего не мыслимо актерское творчество, и непременно новая школа» [6, с. 38]. Поставив в центр своих сценических композиций актера, режиссер смог пристальнее взглянуть в субъективные черты звезд Александринки и акцентировать внимание на сильных сторонах их дарований. «Живой традиционализм» [3, с. 78] — это термин, который в контексте сотрудничества Мейерхольда с труппой Александринского театра можно применить не только к программе воссоздания различных театральных стилей, но и к методу работы с актером. Суть этого метода сводилась к аккуратному и бережному собиранию ансамбля из рознящихся артистических дарований, каждое из которых можно было сравнить с реликтовым деревом в саду нарождавшихся новейших театральных течений. Восхитившись хрупкостью и строгостью облика Рощиной-Инсаровой, ее остросовременным нервическим дарованием, Мейерхольд дал актрисе тему, воплощенную в ролях Финночки, Элизы Дуллитл, Катерины, Нины Арбениной, возведя ее в ранг звезд императорской сцены. Сама же актриса десятилетия спустя вспоминала, судя по всему, не признавая особой роли режиссера в своей творческой судьбе: «Мейерхольд тогда в Александринском театре был очень тих <...>. Вот так играли, это было все в границах приличия, в границах стиля старого театра, к которому мы привыкли» [9].

Литература:

1. Алперс Б.В. Театр социальной маски. / Алперс Б.В. Театральные очерки: в 2 т. — М.: Искусство, 1977. Т. 1: Театральные монографии. — 567 с.
2. Альтшуллер А.Я. Театр прославленных мастеров. Очерки истории Александринской сцены. — Л.: ЛГИТМиК, 1968. — 308 с.
3. Встречи с Мейерхольдом: Сборник воспоминаний [редкол.: М.А. Валентей, П.А. Марков и др.]. — М.: ВТО, 1967. — 624 с.
4. Гуревич Л.Я. Литература и эстетика. Критические опыты и этюды. — М.: Русская мысль, 1912. — 324 с.
5. История русского драматического театра от его истоков до конца XX века: учебник [по ред. Н.С. Пивоваровой]. — М.:ГИТИС, 2004. — 730 с.
6. Мейерхольд В.Э. О театре. — СПб.: Просвещение, 1913. — 208 с.
7. Мейерхольд В.Э. Переписка. 1896–1939. — М.: Искусство, 1976. — 464 с.
8. Мейерхольд в русской театральной критике. 1892–1918: антология [сост. и ком. Н.В. Песочинского и др.]. — М.: Артист. Режиссер. Театр., 1997. — 528 с.
9. Рощина-Инсарова Е.Н. Непричесанные воспоминания: Интервью для радио «Свобода». [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.svobodanews.ru/content/article/423169.html> (дата обращения 28.03.2012)
10. Рощина-Инсарова Е.Н. То, чего не забыла. // «Родина», российский исторический иллюстрированный журнал. — 2009. — №4. [Электронный ресурс]. — URL: http://www.istrodina.com/rodina_articul.php3?id=2981&n=141 (дата обращения 28.03.2012)
11. Рудницкий К.Л. Режиссер Мейерхольд. — М.: Наука, 1969. — 528 с.
12. Юрьев Ю.М. Записки: в 2 т. — Т. 2: 1893–1917. — Л.: Искусство, 1963. — 510 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Изменение социальных ролей мужчин и женщин, как феномен в современной культуре

Боровкова Ирина Владимировна, аспирант
Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств

Тема «мужского» в современной гендерной проблематике вызывает все больший интерес. Ее актуальность обусловлена рядом причин. Во-первых, феминистская направленность гендерных исследований последних десятилетий во многом исчерпала себя. Далее, современная социокультурная ситуация заставляет все более обращаться к теме «мужского» как наиболее проблемной для России.

На сегодняшний день гендер и его исследования до сих пор вызывают большой интерес. Его актуальность обусловлена рядом причин. Следует заметить, гендерные исследования никогда не утрачивают свою новизну. А также, с каждым днем, они формируют ряд новых проблем в гуманитарных науках, которые предстоит решить ученым.

Термин «гендер» был введен в науку психоаналитиком Робертом Столлером в 1958 году. В 1963 он выступил на конгрессе психоаналитиков в Стокгольме, сделав доклад о понятии социологического (гендерного) самоосознания. Его концепция строилась на разделении «биологического» и «культурного»: «изучение пола, считал Р. Столлер, является предметной областью биологии и физиологии, а анализ гендера — может быть рассмотрен как предметная область исследований психологов и социологов, анализа культурно-исторических явлений» [3, с. 71]. Предложение Р. Столлера о разведении биологической и культурной составляющих в изучении вопросов, связанных с полом, и дало толчок формированию особого направления в современном гуманитарном знании — гендерным исследованиям.

На сегодняшний день, на стыке культур находятся два образа, которые вызывают огромный интерес в гендерных исследованиях. Это образ «маскулинный» и «метросексуала».

Под «маскулинностью» обществом понимается комплекс психологических и характерологических особенностей, традиционно приписываемых мужчинам. К ним можно отнести силу, твердость, решительность, жестокость. Данный термин был раскрыт И.С. Коном «Маскулинность как дескриптивная, описательная категория обозначает совокупность поведенческих и психических черт, свойств и особенностей, объективно присущих мужчинам, в отличие от женщин» [2, с. 60].

В культуре массового общества «маскулинность» понимается как мужской образ в стиле «мачо» с соотношением силы, твердости, решительности, жестокости. Однако образ маскулинности в реальном историкокультурном контексте был не столь примитивно однозначен. Понятие маскулинности, начиная с древности, включало в себя женственные черты. В Римской империи «маскулинность» уже закладывала в себе зачатки «женского». Массовое мужское общество было обременено такими заботами, как выжить в данных условиях. Завоевание, охота и поединки на смерть, закаляли их внутренний дух, что способствовало полноценному формированию «маскулинности».

Термин же «метросексуала» был введен британским журналистом Марком Симпсоном. Он служил для обозначения современных мужчин любой сексуальной ориентации, имеющих ярко выраженный эстетический вкус и тратящих подчас много времени и денег на совершенствование своего внешнего вида и образа жизни.

В 90-е годы с падением «железного занавеса» в Россию хлынули многие формы массовой культуры, в том числе и «глянцевые» журналы. Сперва это были женские международные журналы мод, а затем и мужские. Они продвигали новый образ жизни, пропагандирующий культуру потребления высших слоев среднего класса, новые ценности и образы культуры.

Ознакомившись с каждым из образов, можно проследить значительные изменения не только в во внешнем виде мужской половины общества, но и выявить их социальную роль в семье.

Не маловажным фактором является отношение к определенной субкультуре каждого из образов.

В 1950 году американский социолог Дэвид Райзмен в своих исследованиях вывел понятие субкультуры как группы людей, преднамеренно избирающих стиль и ценности, предпочитаемые меньшинством. Более тщательный анализ явления и понятия субкультуры провел Дик Хербидж в своей книге «Субкультура: значение стиля». По его мнению, субкультуры привлекают людей со схожими вкусами, которых не удовлетворяют общепринятые стандарты и ценности. Француз Мишель Мафессоли в своих трудах использовал понятие «городские племена» для обозначения молодежных субкультур.

Субкультура это особая форма организации людей (чаще всего молодежи) — автономное целостное образование внутри господствующей культуры, определяющее стиль жизни и мышления ее носителей, отличающееся своими обычаями, нормами, комплексами ценностей и даже институтами [1, с. 623].

Не маловажным, также являются ценности, которые культивируются двумя образами. Каждый из образов создает вокруг себя идеальный мир. Это успешность в рабочей сфере, посещение увеселительных мероприятий, чтобы поддерживать свой статус, а также быть в курсе свежих новостей. Знакомство с интересными людьми для воплощения каких-либо целей совместно. Происходит создание среды комфорта и удобства для каждого из образов.

Традиционный образ мужчины и образ «метросексуала» выражают различные ценностные ориентации. С одной стороны, они претендуют на некую элитарность. С другой, — мужские образы глянцевого журнала отражают систему ценностей. Несмотря на его новизну, данный образ уже создает новые гендерные проблемы в обществе. Традиционный образ мужчины, укоренившийся в ментальности русской культуры, входит в противоречие с теми образами, которые рекламирует субкультура глянца. В настоящее время наряду с понятием «глянца» сосуществует понятие «гламура». Оба эти явления составляют субкультуру, имеющую свою систему ценностных ориентаций, а также символических значений.

Представители первого образа имеют стойкую позицию в культуре. Данный образ получил большее признание у женской половины общества. Мужчины, принадлежащие данному образу имеют доминирующую социальную роль в семье в первую очередь, а также в каких-либо других отношениях. Именно за ними стоит последнее слово, прежде чем принять серьезное решение. Большая часть инициативы всегда принадлежит им.

Таким образом, в семье, мужчина представитель данного образа, является главой семьи, то есть занимает активную позицию.

Представители же второго образа, на сегодняшний день имеют шаткую позицию в культуре. Вызвано это в первую очередь их женственностью. Им пресуще утонченность во всех сферах. В семье представители данного образа имеют вторичную социальную роль.

Между мужчиной данного типа и женщиной возникает некий языковой барьер, вследствие чего происходит непонимание друг друга. Данный факт является предпосылкой отторжения института брака. В женщине закладывается две стороны жизни — мужская и женская. А представители данного мужского образа живут в своем мире и по своим порядкам. Для них не стоит на первом месте обретение семьи и высокого положения на социальной лестнице. Эгоистичность данного образа порождает все больше опасений, касающихся нового образа мужчины в будущем.

На сегодняшний день, это является феноменом для всего общества. Некий переворот в смене позиций в от-

ношениях между женщиной и мужчиной. На женскую половину приходится доминирующая роль.

Возможно, возникновение данного феномена объяснимо такими не маловажными факторами, как мода и смена ценностей.

В современной культуре мода — это не только определенные тенденции одежды. В традиционном понимании мода — временное господство определённого стиля, в какой-либо сфере жизни или культуры. Она определяет стиль или тип одежды, идей, поведения, этикета, образа жизни каждого человека в определенной субкультуре. Самый главный атрибут моды новизна и ее бесконечное достижение.

Как правило, мода рассматривается как проявление женского в культуре, как сфера реализации женщины. Такое восприятие обуславливается тем, что основным потребителем моды являются именно женщины (хотя большинство кутюрье — мужчины); к тому же, мода характеризуется непостоянством («капризы моды») и требует непрерывного внимания к себе, что часто ассоциируется с чертами именно женского характера.

Текущность и непостоянство данного фактора дает не малый толчок в смене социального положения в обществе, что в свою очередь влияет на ценности. С внесением каких-либо изменений в один из них, происходит изменение во всей цепочке. Что, в свою очередь, может оказать огромное влияние на сам образ и внести значительные изменения.

В связи с данным феноменом, на сегодняшний день женщина находится на одной ступени с мужчиной в социальном плане. Это доказывает лестница карьерного роста, на которой расположены оба пола. Происходит расслоение как в мужском обществе, так и в женском, с выделением отдельных групп. Например, в России появились женщины со статусом «бизнес-вумэн», которые стремятся занять должное положение в политике и бизнесе и вполне способна выполнять «мужскую» работу, не хуже самого мужчины. И мужчины, примыкающие к образу «метросексуала», стремящиеся к устремлению на них внимания, как массового, так и элитарного общества, ярким примером являются представители «шоу-бизнеса».

Все это приводит к проблемам взаимоотношения мужчин и женщин в целом. Образ мужчины «метросексуала» зарождает гендерные проблемы, связанные с социальным аспектом в понятиях, что такое «мужское» и «женское». В конце XX — начале XXI века наблюдаются тенденции изменений социальных ролей мужчины и женщины в России, происходит трансформация образов феминности и маскулинности. Изменение тендерной и сексуальной культуры людей, резкое увеличение людей с нетрадиционной сексуальной ориентацией, нежелание мужчин выполнять свои исторически сложившиеся функции, т.е. очевидное изменение социокультурного статуса

На сегодняшний день, данный образ еще не до конца укоренился в нашей стране, но уже не уступает по своей чи-

сленности (речь идет о мегаполисах — Москве и Петербурге) традиционному образу «маскулинности». В него входят представители разного возрастного контингента, но относящиеся к высшей планке потребления модных товаров и услуг. Эта тенденция отражает процессы глобализации культуры, наступление ее массовых потребительских форм, под влиянием которых образ мужчины и

стиль его жизни все более склонен эволюционировать, утрачивая черты традиционной маскулинности.

Данный феномен, вызвавший столь значительные перемены в смене социальных ролей в обществе, исследуется гендером в дальнейшем, для выявления больших факторов его возникновения и возможных прогнозов в будущем в культуре.

Литература:

1. Волков Ю.Г. Политическая социология. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 1997. — 640 с.
2. Германовна, И. Малкина-Пых Гендерная терапия. — М.: Эксмо, 2008. — 491 с.
3. Центр Гендерных Исследований. // Под общей редакцией Л.Д. Ерохина Л.Д. Коваленко С.В. — Владивосток: 2006. — 133 с.

Ценность труда в современном российском обществе

Миланченко Анна Олеговна, аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского

«Ценность — это фиксированная в сознании человека характеристика его отношения к объекту. Ценность для человека имеют предметы, которые доставляют ему положительные эмоции: удовольствие, радость, наслаждение и т.п... Ценностью могут обладать как материальные вещи или процессы, так и духовные явления (знания, представления, идеи и т.д.)» [2, с. 134–135].

У каждого человека с детства складывается личностная система ценностных ориентаций, которая в свою очередь формируется на основе господствующих в культуре ценностных представлений, меняющихся с каждым новым периодом в истории. К примеру, в античности, ценность представлял эстетический подход к миру, в средние века — религиозно-нравственный. «В Новое время, в период расцвета капитализма ценность приобретают стоимостные характеристики, запечатлеваемые в денежной символике. Тоталитарные общества фашистского и коммунистического типа универсализируют политическую власть, находящую концентрированное выражение в символе вождя» [6]. На современном этапе развития общества система ценностей кардинально изменилась.

Если рассматривать культуру с точки зрения исторической типологизации (доиндустриальная, индустриальная и постиндустриальная культуры), то на постиндустриальном этапе развития общества система ценностей в обобщенном виде представляет следующую модель: ценность труда; преобладание идей антропоцентризма (включает в себя, прежде всего, высокий уровень человеческой свободы, ценность человеческой индивидуальности, принцип меритократии и пр.); ценность знания и информации; интенсификация экономики (характеризующейся прогрессивными средствами производства, более экономичным использованием природных ресурсов, постоянным повы-

шением квалификации работников, современной организацией производства, использованием новейших технологий, высококачественной конкурентоспособной сферой услуг и производства товаров гражданского потребления, обменом знаниями и их взаимной оценки, узкими производственными и коммерческими решениями и т.д.); высокий уровень доверия; ценность высокого и стабильного благосостояния; ценность науки и образования; уменьшение ролевых различий по культурному, социальному, религиозному, расовому, национальному, половому и др. признакам; экологическое сознание и др.

На наш взгляд, фундаментом постиндустриального общества является ценность труда. Под трудом обычно понимается «целесообразная деятельность человека, направленная на создание материальных и духовных благ» [3, с. 156]. Хотелось бы отметить, что человек трудится не только ради приумножения материального благосостояния, но и ради духовного. В эпоху постиндустриализма как никогда ранее трудовая деятельность не просто направлена на приумножение материального блага, а в первую очередь призвана совершенствовать собственный потенциал трудящегося, удовлетворять его потребность в самовыражении, высвобождать творческий потенциал, а также помочь достигнуть его внутренней гармонии. Трудолюбие в совокупности с целеустремленностью, выдающимися интеллектуальными и творческими способностями, высокой степенью социальной мобильности, коммуникабельности, открытости и честности способны сформировать успешную, конкурентоспособную личность постиндустриальной культуры.

Американский публицист и политический аналитик Ф.Фукуяма считает, что общественное признание для человека постиндустриального общества обретает все

большую значимость. Трудовая мотивация и стремление к зарабатыванию денег — не символ материального благосостояния в современном обществе, а признак социального статуса и признания в обществе [5, с. 142–159].

Российский экономист, социолог и политический деятель В. Иноземцев придерживается мнения, что в «постэкономическом» обществе происходит ряд основополагающих изменений: наряду с материальным прогрессом меняется ценностные ориентиры человека, его отношение к самому себе и к своему месту в окружающем мире, главным мотивом деятельности становится совершенствование своего собственного потенциала. Удовлетворив материальные потребности, человек постиндустриальной культуры получает возможность осваивать и культивировать в себе потребности более высокого порядка — потребность в самосовершенствовании и самовыражении (например, участие в разного рода общественных организациях, самообразование, занятие спортом и т.д.). «С изменением мотивационной структуры начинает формироваться тип личности, ориентированной не на максимизацию материального потребления, а на достижение внутренней гармонии и совершенства. В этих условиях развитие человека оказывается тождественным развитию производства знаний — главной составляющей богатства современного общества. Круг замыкается; новая система воспроизводства общественного достояния становится самодостаточной и самоподдерживающейся» [1, с. 36].

По мнению В. Иноземцева, эксплуатация, характерная для предыдущих типов общества, должна быть устранена, поскольку «прогресс постиндустриального общества обуславливается высвобождением творческих сил человека и развитием его личности. Формирование современной хозяйственной системы закладывает основания для нового типа личной свободы» [там же, с. 36–37]. Единственным реальным изменением, способствующим ее устранению, служит изменение внутренней организации самой человеческой активности, считает автор. Пока люди преследуют в своей деятельности только лишь удовлетворение своих материальных потребностей, любое препятствие на пути к данной цели будет восприниматься как эксплуатация. Как только уровень материального благосостояния достигнут, человек связывает свои цели с личным совершенствованием. В.Иноземцев отмечает: «Преодоление эксплуатации... выступает оборотной стороной замещения труда творческой деятельностью» [там же, с. 43].

Д. Трубицын, исследуя проблемы модернизации России и стран Востока, подробно останавливается на ценностном отношении человека к труду в развитом индустриальном обществе. Он отмечает, что «качество жизни определяется качеством труда» [4, с. 211–230]. «Единственный источник богатства народа — это труд, труд, приложенный к природе и с необходимостью порождающий те или иные общественные системы. Это труд, развивающий и воспитывающий, ведущий человека по его историческому пути от более примитивных форм присваивающего хозяйства к вершинам производящей экономики.

При этом происходит безусловная общественная и внутренняя трансформация человека, которая вместе с индустриальными и информационными технологиями, а вернее, в процессе их создания обретает новый духовный мир, свободу и независимость» [там же].

Ученый приходит к выводу, что сам факт труда есть результат свободного выбора, прийти к которому возможно лишь пройдя через предыдущий этап политической и экономической несвободы. Иными словами, «свобода, данная человеку, не осознавшему, что труд — это не только необходимость, но и благо, будет свободной не для труда, а от труда, не для творчества, а от творчества» [там же].

По словам Д. Трубицына, существование постиндустриального общества возможно, если оно увеличит свою экономическую и деловую активность, если труд станет для человека абсолютной, базовой ценностью [там же].

Как же обстоит дело с ценностью труда в российском обществе, особенно на современном этапе? На наш взгляд, труд, конечно, занимает в системе ценностей россиянина сегодня не последнюю строчку, но, к сожалению, сам труд как источник удовольствия, самовыражения и самосовершенствования, ценности не представляет. В основном россиянин трудится только ради материального блага.

Еще в конце XIX века видный русский историк В.О. Ключевский отмечал, что нигде, кроме России нет такой непривычки к постоянному ровному размеренному труду, и что ни один европейский народ не способен столь напряженно трудиться короткое время. То есть основной особенностью российского отношения к труду признается импульсивность — смена периодов трудолюбия и абсолютной лени [цит. по 3, с. 159].

П.И. Смирнов отмечает следующие особенности формирования отношения к труду в России: «рваный ритм» развития — чередование периодов интенсивного развития с временами «застоя»; неустойчивость положения в мире (периоды могущества и упадка); дисбаланс в развитии отдельных сфер жизнедеятельности — достижения в оборонной и космической промышленности, успехи в искусстве и науке при низком качестве жизни населения [цит. по 3, с. 160].

Д. Трубицын называет современное российское общество «обществом потребления» [4, с. 214]. Большинство россиян, по его мнению, отличается отсутствием экологического сознания, «непомерными социальными и материальными запросами», а также «крайне низкой трудоспособностью» [там же]. Ученый отмечает: «...современное российское общество живет так, как оно того заслуживает, исходя из его отношения к труду и ответственности» [там же]. По его мнению, в 1990-е гг. в стране были созданы политико-правовые условия для достижения материальных результатов («Своим трудом!»), которыми граждане России не воспользовались. Сегодня «индустриализация страны ограничивается обслуживанием мирового рынка сырьем и ресурсами, а поддержание относительно высокого и сопоставимого с западным уровня жизни осуществляется за счет ввоза готовой продукции

из-за рубежа. И только. Ни в производительности труда, ни в отношении к труду... общество не продвинулось ни на шаг...» [там же] — считает Д. Трубицын.

В 2006 году Институт сравнительных социальных исследований (ЦЕССИ) провел Всероссийское исследование «Ценности и интересы россиян», в значительной мере повторяющее одно из немногих общенациональных исследований, проведенных в 1986 году Институтом социологии РАН под руководством профессора И.Т. Левыкина. Результаты этих опросов позволили увидеть шкалу ценностей современного россиянина, а также его отношение к труду спустя двадцать лет [7].

Работа была и остается очень важным элементом жизни. Но за последние двадцать лет отношение к ней изменилось довольно сильно. Если раньше работа могла рассматриваться как цель и способ достижения самых различных благ — материальных, социального статуса, общественного уважения, удовлетворения потребностей в самореализации, то сегодня работа воспринимается большинством людей только как средство для достижения материального благополучия. Ценность «интересной работы» в иерархии других жизненных целей упала с 41% до 29% [7].

Даже не прибегая к итогам социологических исследований, ясно, что девять из десяти российских граждан на вопрос «Зачем Вы работаете?» ответят: «Чтобы заработать деньги». Затрагивая вопрос о ценности труда, речь не идет об альтруизме. Голодный человек вряд ли предпочтет любимое дело высокооплачиваемой, хотя и неинтересной работе. На наш взгляд, проблема отсутствия ценности труда в стране вполне решаема. Во-первых, очень важно еще с детства в семье, в образовательном учреждении воспитывать в ребенке желание трудиться, трудиться не для материального удовлетворения или последующего отдыха, а ради получения удовольствия от работы. Во-вторых, основным фактором в выборе будущей профессии должно быть желание человека в сочетании со способностями в выбранной области знания. В-третьих, учебное заведение в свою очередь должно обеспечить востребованность на рынке труда всех специальностей, по которым осуществляется подготовка, а также наладить взаимное сотрудничество с потенциальным работодателем. В-четвертых, оно должно поддерживать и увеличить желание учащегося реализовывать способности в той или иной области. В-пятых, обучение непременно должно быть практикоориентированным, чтобы по его окончании выпускник мог сво-

бодно применять полученные знания на практике. И, наконец, в-шестых, в начале и на протяжении всей трудовой деятельности наряду с условиями, создаваемыми работодателем для успешной работы, самовыражения и самосовершенствования, специалист должен сам осознавать собственную полезность (как для себя лично, так и для компании), нести ответственность за свою деятельность, а также самостоятельно стремиться к поставленной цели.

Современный россиянин же считает, в силу заложенной в нем еще с советских времен программы, что государство в полной мере обязано обеспечить его всем необходимым в жизни (например, льготами, жильем, образованием, работой, достойной зарплатой и т.д.). Мы не исключаем роль власти в жизни общества, но человек сам должен нести ответственность за свою жизнь. К примеру, в России очень мал уровень предпринимательской активности, который, по нашему мнению, тесно переплетается с трудовой активностью граждан. По результатам опроса, проведенного при подготовке годового отчета «Глобальный мониторинг предпринимательства» (GEM) за 2011 год, Россия отстает по уровню предпринимательской активности от стран БРИКС и от большинства стран Восточной Европы. Среди 54 стран — участниц проекта наша страна имеет самый низкий уровень раннего предпринимательства — 4,3%, следующими на этой шкале являются Малайзия с 4,9% и Венгрия с 6,3% — отмечает руководитель отчета, профессор ВШЭ А.Чепуренко [8].

Окончив школу, среднестатистический гражданин России выбирает учебное заведение, в котором получит профессиональное образование, чаще по двум критериям: 1. проще поступить; 2. престиж и высокооплачиваемость будущей профессии. Но далеко не каждый современный выпускник российской школы выбирает будущую профессию в соответствии со своими желаниями и способностями. Даже после окончания учебного заведения не все молодые специалисты нашей страны идут работать по специальности. Как следствие — неинтересная работа, отсутствие потребности в самовыражении и самосовершенствовании. Таким образом, труд не представляет для большинства российских граждан ценности, за исключением материальной. На наш взгляд, в стране, где труд не имеет ценности, где у молодого поколения отсутствует предпринимательская и трудовая активность, модернизация в сторону постиндустриального общества невозможна. Но государству, системе образования и каждому отдельному человеку по силам изменить ситуацию к лучшему.

Литература:

1. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. — М.: — «Логос», 2000.
2. Культурология: учебник / под ред. Ю.Н.Солонина, М.С.Кагана. — М.: Издательство Юрайт; Высшее образование, 2010.
3. Саакян А.К. Социокультурная обусловленность ценности труда. // Вестник КРСУ. 2011. Том 11, № 2.
4. Трубицын Д.В. Модернизация России и стран Востока: опыт философской интерпретации / Д.В.Трубицын. — Новосибирск: Наука, 2010.

5. Фукуяма Ф. Доверие. Социальные добродетели и создание благосостояния // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В.Л. Иноземцева. — М.: Academia, 1999.
6. <http://www.velikanov.ru/culturology/ts.asp#BM18001>
7. http://www.isras.ru/abstract_bank/1210757247.pdf
8. <http://rost-business.ru/v-rossii-ne-tolko-samyj-nizkij-uroven-rannego-predprinimatelstva-sredi-54-gosudarstvenno-i.html>

Социальные сети как актуальный способ самовыражения массового человека

Могилевская Галина Исаевна, кандидат философских наук, доцент
Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты)

Неотъемлемой частью современной культуры стал интернет, в недрах которого возникли социальные сети, чье появление носило незапрограммированный и стихийный характер [2]. Возрастающая популярность социальных сетей делает актуальной проблему изучения этого культурного феномена, сформировавшегося в современном массовом обществе и оказывающее на него все большее влияние.

Популярность социальных сетей давно переросла потребность в интенсификации коммуникативных связей, поиске знакомых и незнакомых людей, поддержании постоянной связи с друзьями, поиске единомышленников. Социальные сети не обрели бы такую востребованность, если бы не реализовывали потребность современного человека в самовыражении. Человек массового общества, будучи включен в сложную систему унифицированного образования, коммуникации, путешествий, товаров массового производства, ощущает возрастающее одиночество и монотонность жизни. Желание вырваться за пределы этого единообразия порождает потребность в самовыражении, в желании быть услышанным, возникает импульс в передаче информации о себе и предъявлении другим собственного образа. Но самовыражение — это всегда посыл вовне, форма утверждения своего существования, желание обратить на себя внимание других людей, заявка на интерес окружающих к своей персоне, к тому образу, который человек создает. Но что хочет и может сказать о себе другим людям массовый человек, сущность которого была предметом исследования многих мыслителей XX века [7, 8, 9, 12], нелицеприятно характеризовавших его как воплощенную посредственность, сформировавшуюся в условиях материального благополучия, которое и придало ему уверенности в достаточности своего умственного и нравственного уровня. «Эта самодостаточность повелевает не поддаваться внешнему влиянию, не подвергать сомнению свои взгляды и не считаться ни с кем... И массовый человек держится так, словно в мире существуют только он и ему подобные», что позволяет ему «вмешиваться во все, навязывая свою убогость бесцеремонно, безоглядно, безотлагательно и безоговорочно, то есть в духе «прямого действия» [9, с. 98].

Основой ценностного мира массового человека является безграничное потребление и стремление к различениям. «Другие» интересуют современного человека чаще всего как средство удовлетворения своих потребностей. Массовая культура усиленно пропагандирует именно такое отношение к другому, «овеществляя» человека, ставя знак равенства между человеком и предметом потребления.

Массовый человек не терпит никаких ограничений, налагаемых на него извне, ведь ответственность за других и обязанности перед обществом — весьма обременительные ограничения. Это культура, в которой царит «перманентный дух отрочества»: «Его отличает недостаток чутья к тому, что уместно и что неуместно, недостаток личного достоинства, уважения к другим и к чужому мнению, гипертрофированное сосредоточение на собственной личности. Почву для этого подготавливает всеобщий упадок способности суждения и критической потребности. Масса чувствует себя просто замечательно в состоянии полудобровольного оглупления. Это состояние может в любую минуту стать крайне опасным из-за того, что больше не действуют тормоза моральных убеждений» [12, с. 333].

Нарастающая виртуализация только умножает эти характеристики, ибо мир утрачивает способность восприниматься как непосредственно данная реальность, а опосредованно видится через призму средств массовой информации. Потому накапливающаяся осведомленность массового человека носит фрагментарный и тенденциозный характер, не выстраивается в целостный образ мира. Это влияет на способность человека к целеполаганию, «возникает соблазн утопически-демиургических проектов, связанных с прозрачностью границ между действительным и альтернативными мирами» [1, с. 59].

Социальные сети, возникнув в недрах этого виртуального мира, заявили о себе как о новом и устойчивом культурном феномене, генезис которого заслуживает отдельного разговора. Так, время возникновения социальных сетей следует отнести к 90-м годам появлением таких сетевых сервисов как eGroups/OneList, ICQ, Evite, предоставлявших базис для дальнейшего развития он-

лайн-услуг для общения [6]. Но их расцвет приходится на 2003—2004 годы с возникновением таких проектов как «LinkedIn», «MySpace» и «FaceBook», давших новый толчок в развитии коммуникативных возможностей интернета, ибо «MySpace» и «FaceBook» сделали ставку исключительно на общение [10], и хотя новые технологии и не внесли изменений в характер контактирования в силу традиционности коммуникативных форм, они заложили возможности для дальнейшего развития социальных сетей.

В стремлении привлечь пользователей социальные сети специализируются и дифференцируются, многие из них разрабатывают целую программу дополнительных, носящих развлекательный характер услуг и сервисов, в которых можно купить «подарки», открытки, букеты, сердечки, закрепив за пользователем роль пассивного потребителя.

Разрастающиеся социальные сети охватывают весь мир, когда вслед за США Азия и с некоторым опозданием Россия развивают свои проекты. Так, русскоязычные ресурсы «Вконтакте» и «Одноклассники» очень быстро обрели свою аудиторию, которая постоянно расширяется, составив в настоящее время 25 млн. человек.

Так почему же столь привлекательны для массового человека социальные сети? Да, в первую очередь соединением коммуникации и развлечения. Развлечение и игра — квинтэссенция массовой культуры, которая во всех феноменах культуры ищет игровое начало, выхолащивая из него свободный и творческий дух, оставляя только увеселение. Ибо любое прямое общение обогащено эмоциями, и даже не являясь познавательным, оно расширяет представления о другом человеке, который в общении является не средством, а целью. Социальные сети позволяют превратить собеседника в средство развлечения, ибо коммуникация доминирует над качеством общения и становится самоцелью. Социальные сети создают такой тип общения, при котором отсутствуют реальные наказания и реальные стимулы поощрения за то или иное действие, что позволяет массовому человеку избегать нежелательных санкций, без которых не обойтись в реальном общении, когда трудно игнорировать негативное мнение или возражения собеседника. Поэтому общение в социальных сетях выхолащивается, утрачивает качество, главными становятся количественные характеристики, что для массового человека является нормой жизни, ведь и общество его рассматривает только в количественном отношении, а не как личность. Социальные сети реализуют с одной стороны, потребность массового человека в общении, с другой, исключают из процесса общения ту необходимую духовную и интеллектуальную затратность, без которой невозможно взаимопонимание, тем самым превратив общение в развлечение.

Массовое общество, сделав основой своего существования гедонизм, превратив процесс общения в удовольствие в ущерб качеству коммуникации, создает с помощью социальных сетей огромные возможности для

самовыражения массового человека, которое обычно сводится к самопрезентации. Но акт самовыражения и самопрезентация не совсем одно и то же. Ведь презентация — это маркетинговый ход, способ донести информацию или убедить в необходимости совершить те или иные действия. Массовое общество, пропитанное духом консюмеризма, делает социальные сети полем купли-продажи, на котором роль прибыли выполняет то количество друзей, которое вы можете набрать в сети, количество контактов и полученных букетов, сердечек и оценок, т.е. всего, что можно исчислить.

Социальные сети создают обширную арену для самовыражения, автоматически становящегося игрой, в которой, как полагает массовый человек, все козыри у него в руках. Социальные сети видятся массовому человеку игровым полем, где исчезает телесность, статусность, возраст, пол, финансовое положение, научный авторитет, а потому массовый человек чувствует себя равноправным игроком на этом поприще, ибо в таком случае можно слукавить, выдавая себя за другого, ограничивая информацию о себе. Вот где самовыражение становится безнаказанным и не всегда невинным развлечением, где человек может сформировать любой образ, где можно приписать те черты, которые ему и не присущи. Социальные сети становятся «чем-то вроде зеркала, верно являющего ... не реальный, а желанный образ» [4, с. 100], тем зеркалом, в которое глядит на себя массовый человек, но видит только то отражение, которое ему льстит. Не слишком богатый набор сервисов, которые предлагают социальные сети, позволяет пользователю создавать тот портрет, который лишь отдаленно напоминает оригинал, или попросту запускать в киберпространство симулякры. Выступая под маской, человек чувствует себя в полной безопасности, полагая, что он настолько замаскировался, что никто никогда не сможет его распознать, что позволяет ему вступать в любые коммуникации, представляться экспертом во всех областях жизни, хотя его знакомство с предметом ограничено Википедией. Коммуникация облегчается тем, что не нужно задаваться вопросом, кто там за монитором, ведь собеседник, Другой, перед нами как на ладони, он ведь написал о себе все в анкете. Все это делает процесс коммуникации таким лёгким, необременительным, ни к чему не обязывающим, что не может ни привлечь миллионы массовых людей, для которых состояние отчуждения перманентно.

Социальные сети как форма самовыражения удобна и тем, что они попустительствуют человеческим слабостям и даже комплиментарны к ним. Иначе, как можно отнестись к стремлению массового человека выкладывать бесчисленное количество фотографий, с тайной надеждой, что кто-то обязательно просмотрит и оценит их, поставив плюсы или проявив иные знаки восхищения. Сети переполнены интимными фотографиями, выложенные пользователями в некоем порыве откровенности, но обработанные предварительно в фотошопе. Но почему изображения, которые не всегда готовы показать друзьям,

оказываются выложенными в социальных сетях? Видимо потому, что развлекательная функция социальных сетей доминирует над коммуникативной, что лишает Другого, собеседника, индивидуальности, сводит его к некоей функции.

Но, пожалуй, наиболее ярко проявляется роль социальных сетей как формы самовыражения массового человека в таких сервисах как блоги, живые журналы, фотоальбомы, ведь именно они позволяют проявить себя в качестве творческой личности, не испытывая ни мук творческого процесса, ни его радостей. Ибо творчество представляется ему как признание, как слава, но отнюдь не как упорный труд. Впрочем, мир социальных сетей позволяет массовому человеку стать писателем, художником, музыкантом, режиссером. Он может даже найти людей, которым понравится его творчество, для этого достаточно просто войти в аудиторию нескольких других пользователей, похвалив творчество одного из них, и ожидая ответного комплимента в свой адрес. Некоторые исследователи усматривают в этом положительные тенденции, которые проявляются «в том, что люди готовы к сотворчеству, они не робеют и не довольствуются ролью пассивных наблюдателей, дистанционно вкушающих высокие (и непонятные) им образцы. Пусть пониже, зато я в этом участвую. Это другая логика человеческих ценностей, именно ею питается сетевая активность» [3]. Наверное, данная позиция заслуживала бы внимания, если бы за этим не стояло представление массового человека о том, что успех в любом творчестве возможен без особых усилий, тогда «стремление людей самим участвовать, а не просто внимать и наблюдать за тем, как это делают недостижимые кумиры» [3], превращается в тщеславное желание быть замеченным, и неважно, в чем именно.

Впрочем, зачастую пользователь даже не нуждается в обратной связи, создавая для себя иллюзию общения, самореализации, общения посредством разговора в пустоту. Оставляя пост в блоге, пользователь потенциально запускает информацию, идею в информационное поле. Это создаёт условия для того, что, по выражению Т. Фридмана, «Сегодня маленький может вести себя как большой» [11,

с. 561], то есть в руки единиц, маленьких людей падают инструменты воздействия на огромные массы. Однако далеко не всегда информация доходит до потребителя, оставаясь лишь потенцией. Но этого достаточно для того, чтобы автору чувствовать себя высказавшимся, реализовавшимся.

Массовый человек, не испытывая уважения ни к кому, кроме себя самого и тех, кто готов подтвердить его значимость, не склонен проявлять пиетет к кому бы то ни было, что выливается в блогах и комментариях, в которых он весьма нелестно отзывается об авторах, подвергая сомнению их профессионализм и компетентность, зачастую не дискутируя по существу, а превращая в забаву так и не состоявшуюся дискуссию.

Превратив коммуникацию в развлечение, массовый человек даже не допускает мысли о том, что его сознанием можно манипулировать через социальные сети, которые видятся ему царством безграничной свободы, чем в настоящее время успешно пользуются рекламодатели и политики.

Таким образом, следует констатировать тот факт, что социальные сети, возникнув в 90-е годы XX века, превратились в социокультурный феномен, оказывающий влияние на массовую культуру и во многом определяющий ее развитие. Именно социальные сети становятся прибежищем массового человека, стремящегося к самовыражению. Эта роль социальных сетей обусловлена соединением в них коммуникативной и развлекательной функций, что и порождает иллюзорное ощущение принадлежности к сообществу, в котором господствует безграничная свобода творчества, дискуссии и интеллектуальной независимости. Иллюзорность эта предопределена устройством самих социальных сетей, которые, потакая слабостям массового человека, превращают эти духовно — затратные процессы в форму развлечения, что и делает и общение, и творчество, и дискуссию необременительными, не требующими напряжения интеллектуальных и душевных сил. Потому и самовыражение в социальных сетях превращается в развлечение, в котором исчезает главная цель общения, — восприятие другого человека как цели, а не как средства.

Литература:

1. Апрелева В.А. Эстетика виртуальной реальности // Машины. Люди. Ценности. Материалы Международной междисциплинарной научной конференции. — Курган, 2006. — С. 204.
2. Бард А., Зодерквист Я. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма. [Электронный ресурс] URL: <http://www.thenetocrats.ru> (дата обращения: 21.01.2012).
3. Беззвучный шум. (В обсуждении будущего социальных сетей участвуют: А. Долгин, Д. Кудрявцев, В. Санин, М. Ратгауз). URL: <http://www.openspace.ru/society/world/details/3088/> (Дата обращения — 20.03.2012).
4. Бодрийяр Ж. Система вещей. — М.: РУДОМИНО, 2001. — 218 с.
5. В сетях Facebook // Chip. 2010. № 12. С. 110—112;
6. Горник Д. Социальные Сети 3.0. URL: <http://galeo.ru/articles/sw205> (Дата обращения — 24.03.2012).
7. Каннети Э. Масса и власть. М.: АСТ. 2012. — 574 с.
8. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс. М.: Академический проект, 2011. 396 с.
9. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. — М.: АСТ, 2003. — 375

10. Туз Г. В эти сети попадают взрослые и дети / «Ставропольская правда» от 9 октября 2010. URL: http://www.stpravda.ru/20100930/sotsialnye_seti_v_internete__dobro_ili_zlo_48398.html (Дата обращения – 20.03.2012).
11. Фридман Т. Плоский мир. Краткая история XXI века. М.: Хранитель, 2006. – 608 с.
12. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс, 1998. – 464 с.

РЕКЛАМОВЕДЕНИЕ

Маркетинговый подход к созданию интерфейса модели веб-аналитики

Курманов Николай Витальевич, аспирант
Брянская государственная инженерно-технологическая академия

Всущности моей модели веб-аналитики следует сегментировать информацию по источникам трафика с одной стороны и маркетинговыми целями с другой. Рассмотрим данное соотношение на рисунке 1.

Таким образом, при оценке эффективности системы интернет-маркетинга нужно выделять 2 типа результатов:

- 1) пользователь достиг маркетинговую цель;
- 2) пользователь не достиг маркетинговую цель.

Современные возможности сервисов интернет-статистики [1], [2] позволяют следить за движением каждого пользователя по целевому маршруту. Следовательно, при получении отрицательного результата, необходимо рассмотреть каждый этап движения пользователя, провести анализ мотивации его действий и выявить факторы, которые повлияли на его решение. На рисунке 2, рассмотрим схему движения пользователей по целевому маршруту. Отклонение или выход с целевого маршрута возможен в модели интернет-ресурса, где на пользователя влияют следующие факторы:

- 1) релевантность контента;
- 2) оформление и эргономика интернет-ресурса;
- 3) доверие и качество коммуникаций с представителями предприятия.

Т.к. данные факторы влияют на итоговый результат системы интернет-маркетинга, они будут подробно рассмотрены в модели эффективного интернет-ресурса промышленного предприятия.

Таким образом, предоставляется возможным не только предсказать движение пользователей по интернет-ре-

сурсу, но и управлять их действиями, мотивируя скачать рекламную информацию или добавить товар в корзину покупок.

Современные системы интернет-статистики [1], [2] и веб-аналитики [3], [4] стремительно развиваются, постоянно добавляются новые инструменты анализа маркетинговой информации. Но мной отмечен существенный функциональный недостаток, а именно: отсутствие взаимосвязи между изменениями во внешней среде, внутренней среде, а также маркетинговыми и экономическими показателями интернет-ресурса. Я предлагаю собственный подход к проектированию системы веб-аналитики, который заключается в создании:

- 1) области маркетинговых и экономических показателей;
- 2) журнала изменений во внешней среде;
- 3) журнала изменений во внутренней среде;
- 4) области вывода маркетинговых и экономических показателей в динамике.

Проект интерфейса представлен на рисунке 3. Основополагающие принципы функционирования авторской системы веб-аналитики:

- 1) автоматизированный ввод и обработка первичных данных;
- 2) полная взаимосвязь между изменениями во внешнем окружении, внутренней среде интернет-ресурса и ключевых показателях эффективности системы интернет-маркетинга;
- 3) представление динамики изменения показателей эффективности системы интернет-маркетинга.



Рис. 1. Соотношение источников трафика к достижению возможных маркетинговых целей (составлено автором)

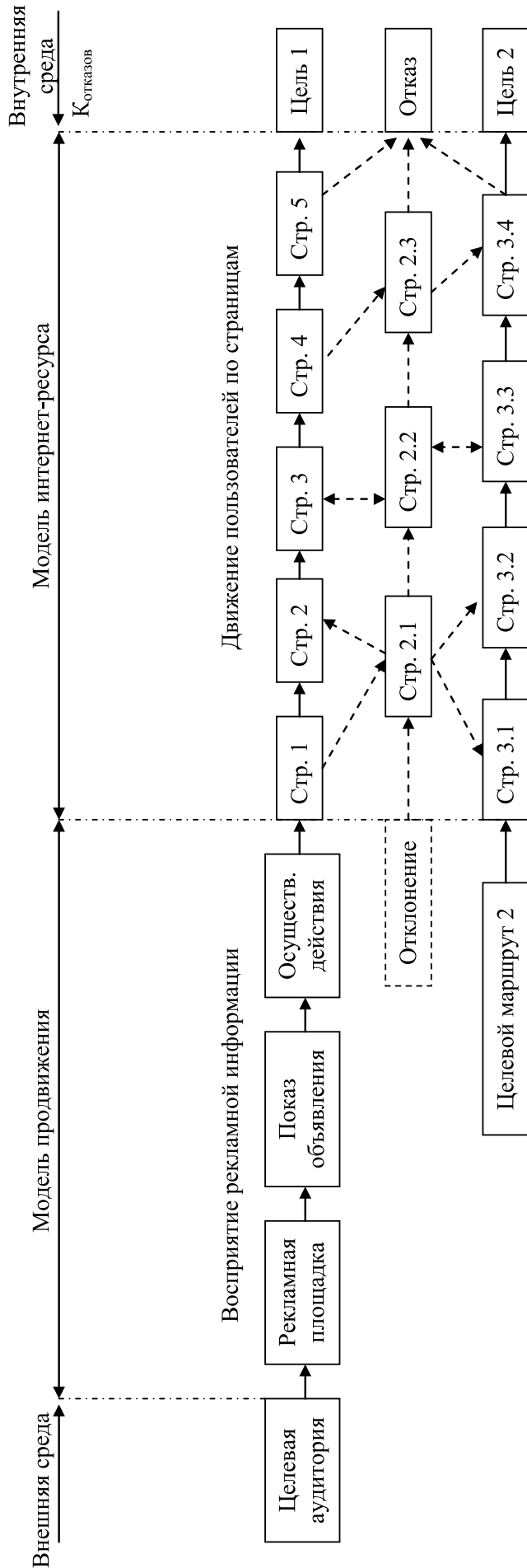


Рис. 2. Схема движения пользователей по целевому маршруту (разработано автором)

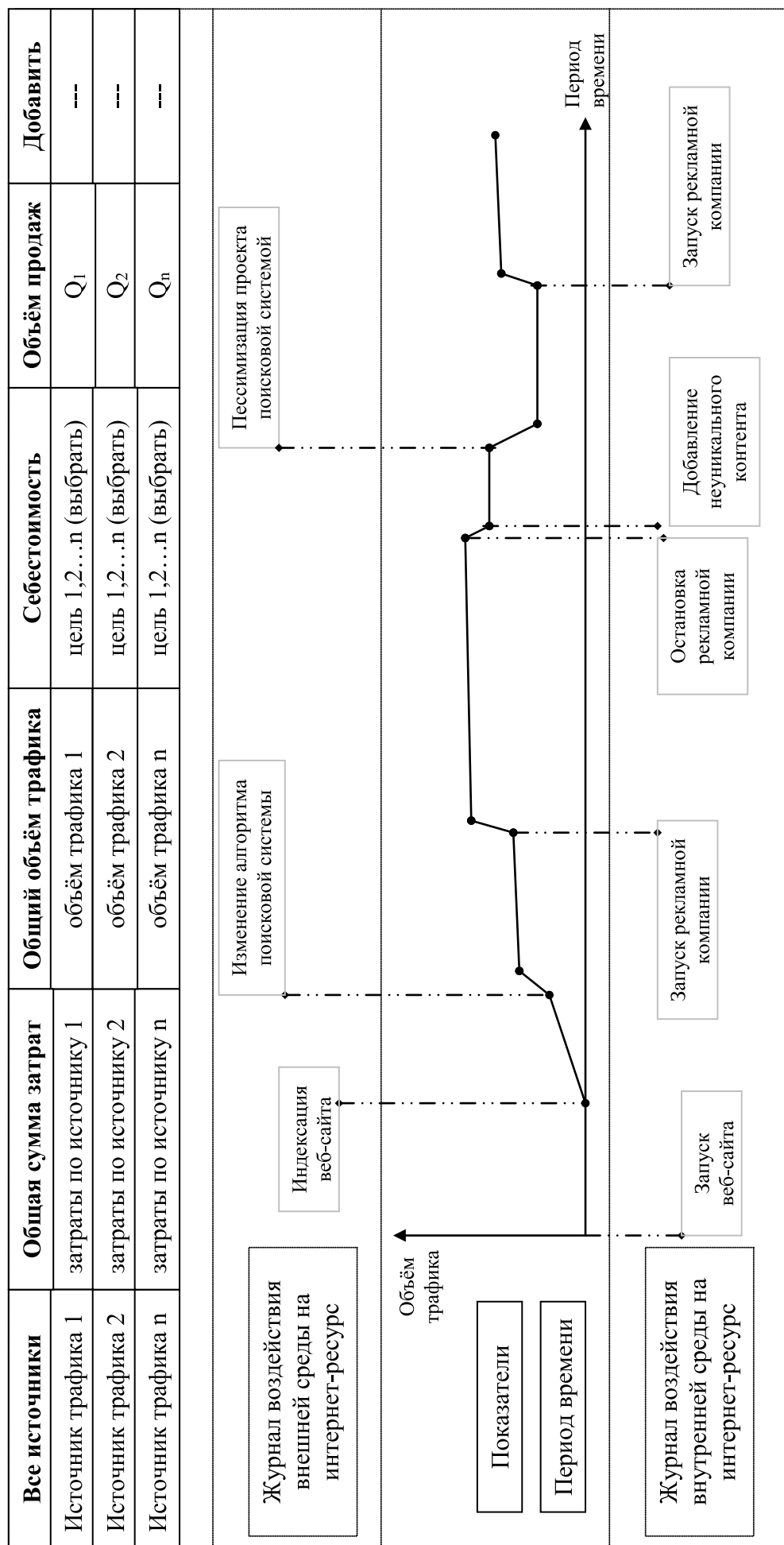


Рис. 3. Проект интерфейса системы веб-аналитики на основе взаимосвязи изменения показателей эффективности интернет-ресурса и влияния факторов внутренней и внешней среды интернет-маркетинга (разработано автором)

Служба маркетинга промышленного предприятия, при изменении какого-либо показателя эффективности, обладает информацией о предшествующих изменениях основных маркетинговых факторов, что позволяет сформировать причинно-следственные связи и сделать систему интернет-маркетинга более эффективной.

Таким образом, используя мой подход к проектированию интерфейса системы веб-аналитики, собствен-

ники интернет-ресурсов получают возможность проследить взаимосвязи между изменениями в объёмах продаж через Интернет, уровнем посещаемости с изменениями во внешней и внутренней среде интернет-маркетинга. Служба маркетинга предприятия получит не только информацию о факторах, которые влияют на успешную реализацию модели интернет-маркетинга, но и конкретные данные по корректировке стратегии интернет-маркетинга.

Литература:

1. Система веб-аналитики «Яндекс.Метрика» — Режим доступа: <http://metrika.yandex.ru>.
2. Система веб-аналитики Google Analytics — Режим доступа: <http://www.google.com/analytics/index.html>.
3. Система интернет-статистики Hotlog — Режим доступа: <http://hotlog.ru>.
4. Система интернет-статистики Spylog — Режим доступа: <http://www.spylog.ru>.

МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

Чудо-свирель Эдельвены Смеловой: разновидности и возможности

(Продолжение, начало в №5 (28), том II, май, 2011; № 12 (35), том II, декабрь, 2011; №2 (37), февраль 2012)

Игнатова Мария Александровна, соискатель
Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова

В учебно-практической и творческой деятельности, связанной с музыкальными инструментами Эдельвены Смеловой, мною¹, как и многими преподавателями, были отмечены положительные стороны процесса общения детей со свирелью, среди которых выделяю следующие:

- формирование устойчивого интереса и любви к музыке и музыкальному творчеству;
- обогащение эмоциональной сферы ребенка;
- интенсивное развитие музыкальных способностей детей;
- заметное улучшение состояния здоровья;
- значительное улучшение речи;
- формирование интуитивной устремленности современного ребенка к игре на свирели, как способу эффективной разгрузки нервной системы и снятию стресса.

Следует отметить, что свирель Эдельвены Смеловой еще двадцать лет назад ярко проявила свое совершенство в качестве **естественного** и поэтому **гармоничного** способа приобщения детей к музыке. Наряду с этим, она не перестает удивлять и сегодня, в том числе и достаточно опытных педагогов. Совершенно очевидно, что этот музыкальный инструмент **изначально был задуман настолько мудро**, что нам еще только предстоит познать и открыть все его возможности.

Дивную и восхитительно певучую японскую мелодию для тростниковой флейты, случайно услышанную детьми и преподавателями «Творческой мастерской Лель», всем очень захотелось сыграть на свирели. Однако, проанализировав эту мелодию, мы выяснили, что ее основные разделы в тональном плане представляют собой цепь нескольких постепенных модуляций, что в большей степени и способствует необыкновенной красоте этой музыки. Мы понимали, что на соль-мажорной свирели сыграть такую мелодию не сможем, поскольку тональные возможности нашей свирели ограничены.

Однако из далекой Канады к нам уже летела через Атлантический океан посылка, в которой мы обнаружили

новые, другие — фа-мажорные свирели! За счет не-большой вставки в саму трубку свирели и других внешне незаметных, но очень умных и функциональных приспособлений, на новой свирели хорошо зазвучали другие тональности — фа мажор и ре минор, к тому же, у этой свирели оказался пусть и совсем немного, но все-таки шире диапазон извлекаемых звуков. Несколько отличался и тембр — он был более мягким и теплым.

Таким образом, наше желание исполнить японскую мелодию для тростниковой флейты на свирели неожиданно осуществилось. Первый раздел мелодии, написанный в тональности си-бемоль мажор, мы сыграли на фа-мажорной свирели. Второй, в тональности соль-мажор, был сыгран на соль-мажорной, а третий и четвертый в тональностях си-бемоль мажор и фа-мажор — на фа-мажорной свирели. К тому же, смена свирелей внесла в процесс исполнения не только интересный тембровый и тональный контраст, но и театральный элемент:

Старинная немецкая легенда («The piper of Hamelin») гласит следующее. Очень давно один небольшой немецкий городок был буквально заполнен крысами. Ими кишели улицы и дома, крысы гнездились даже в людских шляпах. К тому же, от этих животных было столько много шума, что люди, общаясь между собой, не слышали друг друга!

Не видя иного выхода, жители злополучного городка обратились к его главе с требованием, чтобы он немедленно изгнал крыс из города. В это время в кабинете мэра появился бродячий музыкант, который уверял, что когда он играет на своей свирели мелодии, все животные следуют за ним. Мэр обрадовался и обещал щедро отблагодарить музыканта, если тот избавит городок от крыс. Музыкант взял свирель и заиграл чудесную мелодию. И произошло чудо: крысы, большие и маленькие, старые и молодые, начали выбегать отовсюду, следуя за играющим на свирели. Они заполнили улицы городка. Музыкант, как и обещал, вывел крыс прочь из города.

И тогда маленький городок наполнился людским смехом и радостью. Люди пели и танцевали прямо на

¹ Следует отметить, что положительные стороны общения детей со свирелями Эдельвены Смеловой отмечают сегодня многие педагоги, в частности — М. Ю. Лукашевич в статье «Это маленькое чудо...», опубликованной в журнале «Музыка в школе» (№3, 2011).

Японская мелодия для тростниковой флейты

переложение для свирелей G и F М. Игнатовой

$\text{♩} = 120$

Singer *mf*

1.

2.

11

21

25

29

33

37

41

45

The piper of Hamelin

Music by М. Игнатова

♩ = 120

1 Сирень solo: певуче, рассказывая

The first system of the musical score consists of three staves. The top staff is for the Singer, the middle for the A-Piano (treble clef), and the bottom for the A-Piano (bass clef). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The tempo is marked as quarter note = 120. The first measure of the singer's part is a whole rest. The piano accompaniment begins with a rhythmic pattern of eighth notes. The first vocal line is marked *mf* and features a melodic line with a slur over the first two measures. A *rit.* (ritardando) marking is placed below the piano accompaniment in the second measure of the system.

2 Сирень solo: призывно, весело

The second system of the musical score consists of three staves. The top staff is for the Singer, the middle for the A-Piano (treble clef), and the bottom for the A-Piano (bass clef). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The tempo is marked as quarter note = 120. The first measure of the singer's part is marked with a forte *f* dynamic and begins with a melodic line. The piano accompaniment features a rhythmic pattern of eighth notes. The system concludes with a fermata over the final notes of both the singer and the piano accompaniment.

2 свирель соло: легко, весело

Measures 14-15. Flute solo: light, joyful. The piano accompaniment consists of eighth-note chords in the right hand and a simple bass line in the left hand.

Measures 16-17. Continuation of the flute solo and piano accompaniment.

Ансамбль свирелей: торжественно

Measures 18-19. Ensemble of flutes: solemn. Includes a vocal line for the Singer and a piano accompaniment with a dynamic marking of *f*.

Measures 20-23. Continuation of the ensemble of flutes and piano accompaniment.

Ансамбль свирелей: уходит со сцены

Measures 24-27. Ensemble of flutes: exiting the stage. The piano accompaniment has a dynamic marking of *mp*.

The image displays a musical score for a piece titled "Свирель соло: печально, рассказывая" (Recorder solo: sadly, telling). The score is written in G major and 3/4 time. It consists of five systems of music. The first system shows the beginning of the piece. The second system introduces the vocal line, labeled "Singer" in the treble clef, with the instruction "Свирель соло: печально, рассказывая" above it. The piano accompaniment is shown in the grand staff (treble and bass clefs). The third system continues the vocal line and piano accompaniment. The fourth system shows the vocal line ending with a fermata and the piano accompaniment continuing. The fifth system shows the final measures of the piece, with a double bar line and repeat sign at the end.

улицах. Мэр тоже был доволен. Когда же перед ним вновь появился бродячий музыкант, которому было обещано щедрое вознаграждение, это вызвало у мэра раздражение. Он бросил музыканту: «Ты взял в руки какую-то дудку и решил, что это стоит щедрого вознаграждения? Держи одну монету! И чтобы я больше никогда не видел тебя в этом городе!»

Бродячий музыкант не стал спорить. Он вышел на улицу, взял свирель и заиграл чудесную мелодию. И тут жители городка снова услышали странный шум. Это был шум убегающих детских ног. Люди увидели, как дети стремительно убегают вслед за бродячим свирелистом далеко в горы – прочь из родного города...

Музыкальная пьеса «The piper of Hamelin» написана мною по мотивам старинной немецкой легенды и сим-

волично отражает ее основное содержание. Так, первая тема, выдержанная в характере окрашенного в эпически печальные тона неторопливого рассказа, играет роль вступления-эпиграфа и исполняется на свирели-соло.

Зовная тирольская тема, исполняемая свирелью-соло, в основе которой характерные восходящие квартовые и октавные интонации, символически воплощает появление в городке бродячего музыканта. Следующая за ней, искрящаяся весельем песенная тема в духе ранних песен Ф. Шуберта, также является тематизмом свирелиста и исполняется сольно.

Цитатный материал («Хорал» из «Детской музыки» Роберта Шумана), вдохновенно исполняемый ансамблем свирелей четырехголосно, символизирует сплоченность детей вокруг бродячего музыканта и их необычайную веру

в него. Исполняется цитатный материал с постепенным в плане динамики ослаблением звучности и уходом свирелиста (солиста) и детей (других участников ансамбля) со сцены. На сцене остается один лишь рассказчик, вновь повторяющий грустную сказовую первую тему:

Следует отметить, что при расписывании четырехголосия на соль-мажорную свирель очень часто возникает проблема отсутствия звуков определенной высоты — например, звука до первой октавы и некоторых других. Из-за узкого диапазона инструмента сложно сыграть подобные многоголосные фрагменты ярко, торжественно и «пространственно» широко. Однако и эта ситуация мудро продумана создателем инструмента — в этом случае выходом

может стать активное применение других разновидностей свирели — фа-мажорной и, конечно же, звукарিকা¹. Их применение, вне всякого сомнения, в значительной степени способствует обогащению качества звучания многоголосных музыкальных построений.

Сегодня ансамбль свирелей «Творческая мастерская Лель», концертный репертуар которого включает около 25 произведений, в том числе и достаточно сложных, применяет все виды свирелей Эдельвены Смеловой — соль-мажорную, фа-мажорную и звукарик, что и обеспечивает, в большей степени, наличие новых возможностей и перспектив для активной реализации творческого потенциала нашего коллектива.

Литература:

1. М. Лукашевич. Это маленькое чудо... / Музыка в школе. — №3, 2011.
2. Э. Смелова. Свирель поет мелодии детства. — Торонто, Онтарио, 2008. — 22 с.
3. Э. Смелова. Альтернативные игры. — Торонто, Онтарио, 2012. — 23 с.
4. E. Smelova. Reed sings. — Toronto, Ontario. — 19 с.

Урок – это бесконечное творчество

Максименко Елена Владимировна, учитель музыки
МБОУ СОШ № 2 (п. Клетня, Брянская обл.)

Георг Фридрих Гегель справедливо утверждал, что «ничто великое в мире не совершается без страсти». Человеческая мысль, энергия, личные ощущения аккумуляровались в произведениях искусства. Таким образом, наряду с реальным миром создавался иной — художественный мир.

Сейчас учитель музыки должен быть универсальным специалистом, чтобы не только раскрыть ребёнку музыку в её целостности и отдельно взятых частях, но ещё и для того, чтобы ребёнок смог увидеть, почувствовать неразрывную гармонию музыки и литературы, музыки и живописи, архитектуры, скульптуры, а порой и всей палитры искусств одновременно.

Любой урок — это активная и серьёзно организованная деятельность детей. Нужно планировать, *чем* и *как* будут заниматься на уроке дети, планировать вопросы /и разные способы задать один и тот же вопрос/ и проблемы, подлежащие обсуждению, методические подходы, процессы обучения с точки зрения активного включения в них детей. Вот тогда на уроке возникнут разные мнения, диалоги, дискуссии.

С первого урока в 1-м классе мы размышляем о месте музыки в жизни людей, её способности отразить самые неуловимые состояния человеческой души. В 3-м классе

дети гораздо глубже воспринимают мир музыки. В 5-м классе у них назревает потребность в передаче музыкальной идеи через другие виды искусства. У некоторых ребят порой получаются настоящие шедевры: стихи, рассказы, картины.

Я считаю, что главное на уроке музыки — не умение «разобрать по запчастям» оперу, симфонию..., а уметь найти то главное зерно, стержень, которые составляют любое произведение /не только музыкальное/. Вот это и есть самое сложное, т.к. такая возможность появляется только тогда, когда ребёнок научился видеть и слышать не только глазами и ушами, но и душой. Приведу небольшой пример из урока в 1-м классе. Ребёнку предлагается простучать двумя карандашами так, чтобы создалось впечатление, будто бежит лошадка. Ребёнок стучит..., а лошадка не бежит. Дети показывают серую карточку, т.е. они «не верят», что лошадка бежит. Вызываю другого ребёнка. И тут, как по команде, дети показывают красную карточку, т.е. они верят абсолютно. /Есть ещё жёлтая карточка, означающая «верю, но не очень»/. Постепенно переходим к сложным музыкальным образам. Причём это не «серенький котик», а сложные, глубокие произведения, которые, как не странно, этим «несмышлёным деткам» более интересны для понимания этого мира, чем произ-

¹ Свирель Э. Смеловой с 7-ю отверстиями, имеющая полный хроматический звукоряд.

ведение, в котором автоматически вырисовывается образ какого-нибудь «серенького козлика». Встаёт вопрос, как те же идеи осуществить в 7–8 классах? Начну с того, что всякий учитель должен помнить: любая информация воспринимается так, как мы её преподносим. Например, прошу ребят сравнить внутреннее мироощущение двух абсолютно разных композиторов /предположим, Шнитке и Вивальди/, тем самым отвечая на вопросы:

- В какое время жил каждый из них?
- Что из себя представляет композитор как человек?
- Какова главная идея каждого из слушаемых музыкальных произведений?

Подобные задания поневоле заставляют внимательнейшим образом вслушиваться в каждое произведение. При правильной организации восприятия, при точной постановке вопроса негативные явления, связанные с нежеланием слушать и слышать то, что предлагает учитель, снимаются, т.к. через музыку они начинают видеть человека и тот мир, в котором он живёт. В такие моменты нужно использовать весь арсенал знаний учителя и учеников в области искусства, тем самым активизируя более яркое представление о жизни той или иной эпохи.

Одна из довольно сложных сторон — отметки по музыке. Они совсем не такие, как по другим предметам. Здесь каждая отметка корректируется нравственно-эстетической шкалой. Ученика нужно слушать по-толстовски, т.е. слышать его и свой внутренний голос. Нужно попытаться понять, о чём думает ученик, когда отвечает на тот или иной вопрос. Говорит ли что думает? Или только думает, что сказать для отличной отметки. Высоким баллом должна оцениваться даже робкая попытка что-то сказать, уточнить, добавить, когда остальные молчат. Желание мыслить — уже результат! Отсюда «пятёрки» по музыке у ребят, которые слабо успевают по другим предметам. И наоборот.

Говоря о том, что музыка — универсальный язык общения, никто не делает открытия, потому что так было всегда, начиная с появления людей на Земле. Причём музыка выступает как средство общения не только между людьми, но и всем сущим на нашей планете. Об этом нужно всегда помнить, создавая свой урок.

На фоне выше сказанного парадоксально звучат слова многих учителей музыки: «Я дам обыкновенный рабочий урок». И тут же мы говорим, что урок музыки — это урок искусства. Может ли искусство быть «обыкновенным»? В этой связи не понятно, как можно говорить об уроке музыки словами «обыкновенный...», если любое творение в искусстве неповторимо? Остаётся сделать вывод, что говоря об «обыкновенном, рабочем» уроке, учитель не до конца понимает суть того, что он делает.

Т.о., можно перейти к тому, что я считаю одним из важных условий проведения урока музыки — это умение задействовать ассоциативность мышления. Обосную. Принцип ассоциации — один из ключевых в работе сознания. Чем больше у человека жизненного опыта, знаний, тем обширнее мир ассоциаций. Именно ассоци-

ативное воображение является одним из самых главных, пожалуй, условий восприятия звука, музыки. Следовательно, идёт воздействие на ту часть нашего сознания, интенсивное развитие которой будет способствовать успеху привития интереса, любви к музыке, а также развитию жизненно необходимых навыков.

Есть очень простой способ проверить, насколько богата ассоциативная память у человека, независимо от возраста. Спрашивается, зачем лезть в эти дебри? Всё дело в том, что зная некоторые особенности психики человека, можно гораздо проще, а порой и менее болезненно разрешать многие проблемы и общения, и обучения. Итак, способ проверки ассоциативной памяти — игра в слова. Кстати, в 1919 году К.Г. Юнг составил благодаря ней тест. Он состоит в следующем: участнику игры предлагаются слова, на которые тот, как можно быстрее, придумывает и отвечает первым пришедшим на ум другим словом-ассоциацией. Всё это желательно записывать. В этой игре заключён глубокий психологический смысл: развитие ассоциативной памяти, образного мышления, воображения, речи...

Всё выше сказанное имеет прямое отношение к уроку музыки. Заканчивая краткий экскурс в психофизиологию, чтобы затем обратиться непосредственно к музыке в заданном ключе, можно сформулировать 3 пункта, практическое внедрение которых поможет в некоторых жизненных ситуациях, связанных с нашей педагогической деятельностью.

1. Обращать внимание на то, что хочется запомнить. Не нужно удерживать в памяти всё. Обращаться с особым вниманием к тем темам, которые впоследствии нужно будет воскресить в памяти.

2. Материал, который нужно запомнить, организовывается в строго определённую структуру, фокусируя внимание на смысле и контексте.

3. Использовать очерёдность, которая поможет запомнить материал. Заставлять работать воображение, придумывать истории, связанные с тем, что должен запомнить. Это поможет надёжнее закрепить информацию в долгосрочной памяти и т.д.

А теперь перейду к ассоциациям, ассоциативным играм на уроке музыки. Музыка — это тот вид искусства, который при наличии изобразительных возможностей помогает найти способ неповторимого самовыражения, воздействуя на органы чувств, причём косвенно, например, во время игры. Что же при этом необходимо учитывать:

- Должна быть соответствующая эмоциональная установка, которая обеспечит активизацию мыслительных процессов, а, следовательно, воображения.
- Постановка задач должна происходить с учётом возраста ребёнка, а также с учётом прогнозируемого его развития. При этом необходима последовательность в постановке этих задач для точной и правильной организации действий.

• Таким образом, появляется особое эмоциональное состояние, которое предполагает настрой на то или иное отношение к действительности.

- И, конечно, результат, прогнозируемый результат:
 - наглядно-практический, т.е. в итоге получаем сочинённую или исполненную музыкальную пьесу;
 - перспективно-заинтересованный, т.е. в данный момент практический результат ещё не получен, но есть желание создать и показать результат;
 - отдалённо-перспективный, т.е. через некоторое время благодаря поискам индивидуального психоаналитического подхода появляется интерес, переходящий в практическую деятельность.

Какой же вид деятельности наиболее ярко раскрывает ассоциативный мир? Это, конечно, игра, которая может иметь различные транскрипции в зависимости от возраста учеников, целей, задач. И главное здесь — создать атмосферу комфорта и доверия. Учитель должен помнить, что он в данном случае выступает как одно из действующих лиц игры, при этом не забывая оценивать, поощрять, поддерживать, направлять, предлагать, но не навязывать, советовать, но не требовать.

Хочу привести для примера несколько ассоциативных игр, которые часто использую в своей практике.

- «Я слышу солнце»

Учитель: — Какими звуками наполнен наш мир? Ответ на вопрос можно нарисовать,

описать словами, озвучить...

— Может ли звучать солнце? / ответы/

— Как оно звучит рано утром? / описать словами, изобразить, озвучить/

— Какое звучание будет днём, если при этом представить тяжёлые облака,

стремящиеся закрыть солнце?

— Как звучат лучи солнца, отражающиеся в воде?

/ На каждый вопрос следует ответ ребят / и т.д.

Конечно, подобные игры можно приводить до бесконечности. Но к чему же в итоге приводит использование таких игр?

1. К оживлению и увлечённости, повышению интереса к музыке.

2. Пробуждению внутренней активности, умению создать новые идеи и образы.

3. Развитию индивидуального творчества.

4. Попыткам анализировать результаты коллективного творчества.

В заключение этой части хочу отметить, что одно дело, когда ребёнок просто слушает музыку, не слыша её по-настоящему, а другое дело — когда он создаёт музыку сам, пусть даже примитивную, опираясь на то, что ему ближе, на то, что он знает. Р.Шуману принадлежат слова: «Лучший способ говорить о музыке — молчать о ней». Это, конечно, бесспорно, но лишь тогда, когда за этим молчанием стоит осознанное восприятие музыкального произведения, когда идёт духовно-творческая обработка музыкального материала. Но это крайне редко даётся кому-то с рождения. А вот направить, научить, подсказать на первых порах обучения — это возможно лишь при использовании вербальных, тактильных, художественных, пластических возможностях ребёнка. Когда ребята перейдут из младшего звена в среднее и старшее, необходимость специально искать ассоциации отпадает, т.к. они этому уже научены. Вот тогда и можно слушать музыку по-шумановски.

Глубина восприятия искусства обусловлена художественным опытом воспринимающего и наличием собственных жизненных впечатлений, уровнем образованности и расположенностью к анализу, эмоциональной отзывчивостью и подготовленностью. Идеал, к которому нужно стремиться, на мой взгляд, — воспитать умение чувствовать искусство через один из его самых невербальных видов — музыку, научить трудиться душу ребёнка.

«Искусство наполняет жизнь значением и смыслом... и делает это мощно и красиво, как ничто другое». [Генри Джеймс. Письмо Г. Уэллсу. 1915]

Литература:

1. Д.К. Кирнарская — «Музыкальные способности». М.: Таланты-XXI век, 2004.
2. Юнг К.Г. Психология бессознательного. М.: Канон. 1994.
3. Журнал «Музыка в школе». 1997.

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

Определение оптимальной нормы ввода себелмина в рацион свиней на откорме

Андреев Виталий Викторович, кандидат биологических наук, доцент;

Луцюк Владимир Евгеньевич, ассистент

Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

Биологическую ценность рационов кормления сельскохозяйственных животных можно повысить за счет кормовых добавок, применение которых оказывает положительное влияние на обмен веществ, процессы пищеварения и использование питательных веществ кормов, что в свою очередь, ускоряет рост и развитие животных, повышает их продуктивность [1, с. 28]. Неотъемлемую и важную часть питания в свиноводстве составляют микроэлементы. Использование в кормлении хелатных соединений микроэлементов позволяет значительно снизить их концентрацию и избежать негативных последствий, поскольку они защищены от химических реакций в пищеварительном тракте, стабильны в кислой среде, всасываются аналогично аминокислотам [2, с. 178].

В связи с изложенным, целью исследования было определить оптимальную норму ввода себелмина в рацион свиней на откорме. Себелмин представляет собой однородный гелеобразный раствор, содержащий в себе хелатные формы микроэлементов (железа, марганца, цинка, кобальта, йода, меди и селена) на основе известных источников белка.

Влияние себелмина изучали на откормочном поголовье свиней помесей пород ландрас и крупной белой на базе ФГУП Экспериментальное хозяйство «Кленово-Чегодаево» Подольского района, Московской области.

Для этого были сформированы IV группы поросят по принципу аналогов средней живой массы 31,7 кг (табл. 1). Животные содержались в типовом помещении, групповых станках по 10 голов в каждом при одинаковых зоогигиенических условиях. Кормление осуществлялось концентрированными кормами вручную по принятому в хозяйстве распорядку — 2 раза в день. Согласно схеме

опыта, животные всех групп получали основной комбикорм СК-5—5 в первый период и СК-6—8 во второй период откорма, принятый в хозяйстве. Дополнительно в состав основного рациона свиней опытных групп, методом ступенчатого смешивания вводили с комбикормом добавку себелмин в количестве 0,75; 1,5 и 2,25 кг/т комбикорма.

Данные представленные в таблице 2 свидетельствуют о том, что включение в рацион себелмина обусловило увеличение общего прироста живой массы поросят всех опытных групп, в сравнении с контролем. В III — опытной группе этот показатель достоверно выше на 9,93 %, чем в контрольной, во II и IV группах — на 2,48 и 8,48% соответственно.

Средний суточный прирост в III — опытной группе на 14,26% ($p \leq 0,05$) выше контроля (582,03 г на голову в сутки, против 509,38 г). Во II-й и IV-ой опытных группах также наблюдалось увеличение соответственно на 3,22 и 12,42 %.

Среднее суточное потребление корма в III и IV опытных группах было выше контроля на 7,04% и 5,02%, однако затраты комбикорма на 1 кг прироста живой массы, при включении в рацион белково-минеральной добавки себелмин оказались ниже на 3,33%, 6,65% и 6,65% соответственно II-ой, III-ей и IV-ой опытных группах по сравнению с контролем (табл. 3).

Таким образом, проведенные исследования свидетельствуют, что оптимальной нормой ввода себелмина в комбикорма свиней на откорме является 1,5 кг/т. Превосходство показателя прироста живой массы над контролем составило достоверно 9,93%, при снижении затрат комбикорма на прирост 1 кг живой массы на 6,65 %.

Таблица 1. Схема научно-хозяйственного опыта

Группа	Число голов в группе	Продолжительность опыта, дней	Живая масса в начале опыта, кг	Условия кормления
I – контрольная	10	128	31,5	Основной рацион (ОР) СК-5—5 и СК-6—8
II – опытная	10	128	31,8	ОР + 0,75 кг/т себелмина
III – опытная	10	128	31,8	ОР + 1,5 кг/т себелмина
IV – опытная	10	128	31,6	ОР + 2,25 кг/т себелмина

Таблица 2. Живая масса и среднесуточные приросты откармливаемых свиней (n=10)

Показатель	Группа			
	I – контрольная	II – опытная	III – опытная	IV – опытная
Сохранность поголовья, %	100	100	100	100
Норма ввода себелмина, кг/т комбикорма	-	0,75	1,5	2,25
Живая масса 1 головы в начале опыта (91 день), кг	31,5 ± 0,97	31,8 ± 0,77	31,8 ± 0,87	31,6 ± 0,96
Средняя живая масса в возрасте 166 дней, кг	68,5 ± 3,02	70,0 ± 3,06	74,7 ± 2,81	74,0 ± 3,32
Средняя живая масса в конце опыта (219 дней), кг	96,7 ± 3,19	99,1 ± 2,93	106,3 ± 3,84*	104,9 ± 4,95
% к контролю	100	102,48	109,93	108,48
Средний суточный прирост живой массы, г /гол.	509,38 ± 23,37	525,78 ± 21,91	582,03 ± 24,96*	572,66 ± 37,25
% к контролю	100	103,22	114,26	112,42

* p ≤ 0,05

Таблица 3. Затраты комбикорма на 1 кг прироста живой массы (n=10)

Показатель	Группа			
	I – контрольная	II – опытная	III – опытная	IV – опытная
Прирост за период откорма по группе, кг	652	673	745	733
Затраты кормов всего по группе, кг	2550,85	2546,14	2720,57	2677,71
Среднее суточное потребление корма, кг	1,99	1,98	2,13	2,09
Затраты комбикорма на 1 кг прироста живой массы, кг	3,91	3,78	3,65	3,65
% к контролю	100	96,67	93,35	93,35

Литература:

1. Гамко, Л.Н. Химический состав мясопродуктов при скормливании молодняку свиней на откорме суспензии микроводоросли типа *Chlorella Vulgaris* штамма ИФР № С-III / Л.Н. Гамко, Д.К. Уфимцев // Кормление сельскохозяйственных животных и кормопроизводство. – 2011 – №. 11 – с. 28–30
2. Fremaut D/ Trace mineral proteinates in modern pig production. In: Nutrition Biotechnology in the free and food industries. Alltech 19th Ann/ Symp., Nottingham Univ. Press, 2003. – P. 171–178

Влияние зяблевой обработки почвы на засоренность и урожайность яровой пшеницы в зернопаротравяном севообороте

Долбилин Александр Викторович, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Пензенская государственная сельскохозяйственная академия

По данным многочисленных исследований, выполненных за последние 10–15 лет, негативное воздействие сорных растений на рост, развитие и продуктивность полевых культур не только не снизилось, но во многих случаях заметно возросло. В нашей стране посево сельскохозяйственных культур, свободных от сорняков, практически нет, степень засоренности большей части полей средняя и сильная. В пахотном слое на 1 га приходится от 100 млн. до 3–4 млрд. семян сорняков, огромное количество вегетативных зачатков многолетних. Основными причинами высокой засоренности посево являются естественно-биологические свойства

сорных растений (повышенная плодовитость и жизнеспособность, устойчивость к мерам борьбы, экологическая пластичность и т.д.) и несоблюдение организационно-хозяйственных мероприятий (нарушение севооборотов, сроков обработки почвы и т.д.). Ведущая роль в регулировании численности сорняков и предупреждения их распространения их в агроценозах принадлежит обработке почвы. Рациональная и своевременная обработка почвы, базирующаяся на основе вспашки, уменьшает засоренность малолетними и многолетними сорняками на 50–60 % [1]. Однако ей присущ ряд недостатков, главным из которых является высокая энер-

гоемкость. Использование новой техники, химических средств защиты растений открыли новые возможности для поиска путей минимализации обработки почвы, разработки почвозащитных и энергосберегающих технологий. Однако ей присущ ряд недостатков, главным из которых является высокая энергоемкость. Использование новой техники, химических средств защиты растений открыли новые возможности для поиска путей минимализации обработки почвы, разработки почвозащитных и энергосберегающих технологий. Однако они не всегда решают проблему засоренности посевов сельскохозяйственных культур [3].

В современном земледелии перестраивается стратегия защиты растений от сорняков путем регулирования и управления структурой агрофитоценозов, полевых растительных сообществ [2].

В этом плане большое значение имеет учет биологических и агроэкологических особенностей сорняков, механизма формирования агрофитоценозов как фактора повышения конкурентоспособности культурных растений. Первостепенное внимание в регулировании численности посевов уделяется агротехническим, фитоценотическим, экологическим методам снижения численности и вредности сорняков — научно обоснованному чередованию культур в севооборотах, обработке почвы, уходу за посевами, подбору сортов и гибридов, проведению полевых работ в оптимальные сроки и с хорошим качеством с соблюдением всех технологических требований, формированию мощного выровненного стеблестоя культурных растений. Все они направлены на то, чтобы повышать конкурентоспособность культур и усилить фитоценотическое давление на сорный компонент. Применение истребительных мероприятий, особенно с использованием химического метода, осуществляется с учетом прогнозирования количественного и видового состава сорняков и экономических порогов их вредности. Особое внимание обращается на строгое соблюдение регламентов применения гербицидов, использование локальных способов опрыскивания при уменьшенном расходе препаратов, что позволит ослабить гербицидную нагрузку на окружающую среду [3].

Научно обоснованная организация защиты растений строится на учете численности и вредности сорных растений. Изучение обилия сорняков в севооборотах при длительном применении различных систем зяблевой обработки почвы является особенно актуальным [2, 4, 5].

Исследования проводились в 2007–2011 гг. в стационарном полевом опыте кафедры общего земледелия и землеустройства ФГБОУ ВПО «Пензенская ГСХА» в зернопаротравяном севообороте со следующим чередованием культур: чистый пар — озимая пшеница — яровая пшеница — вико-овес + мн. травы — мн. травы 1 г.п. — мн. травы 2 г.п. — озимая пшеница — яровая пшеница.

Почва опытного участка представлена черноземом выщелоченным, тяжелосуглинистым по гранулометрическому составу. Содержание гумуса, в среднем по опыту

6,5%, реакция среды кислая ($pH_{\text{сол}}$ 4,8–4,9), обеспеченность азотом высокая, фосфором и калием — средняя.

В качестве объекта исследований используется сорт яровой пшеницы Тулайковская 10.

Исследования проводили в условиях двухфакторного полевого опыта.

Фактор А — звенья севооборота:

A_0 — Чистый пар — озимая пшеница — яровая пшеница (контрольный);

A_1 — Многолетние травы 2 г.п. — озимая пшеница — яровая пшеница.

Фактор В — системы зяблевой обработки почвы:

B_0 — Двухфазная отвальная обработка на глубину 20–22 см (контрольный);

B_1 — Двухфазная безотвальная обработка на глубину 20–22 см;

B_2 — Минимальная (мелкая) обработка на глубину 12–14 см.

Во всех вариантах обработки проводили предварительное лушение на 6–8 см.

Варианты размещены методом расщепленных делянок. Размер делянок первого порядка: длина 120 м, ширина 50 м. Общая площадь делянок — 6000 м², учетная площадь — 4000 м². Размер делянок второго порядка: длина 50 м, ширина 6 м. Общая площадь 300 м², учетная — 200 м².

В опыте использовались машины и орудия, серийно выпускаемые отечественной промышленностью. Для вспашки использовался плуг ПН-4–35, для поверхностной обработки — дисковая борона БДТ-3, для культивации паров и предпосевной обработки — культиватор КПС-4 в агрегате со средними зубовыми боронами БЗСС-1,0, для безотвального рыхления применялся плуг ПН-4–35 со стойками СибИМЭ. Глубокая осенняя культивация в системе зяблевой обработки проводилась противозероэрозийным культиватором КПЭ-3,8. Для всех перечисленных работ использовался трактор ДТ-75М.

В посевах яровой пшеницы видовой состав сорных растений представлен 15 видами, среди которых преобладают малолетники, относящиеся к четырем экологобиологическим группам. Из малолетних сорняков в посевах преобладают чистец однолетний, подмаренник цепкий и просовидные. Многолетники представлены в основном корнеотпрысковыми сорняками, это осот и выюнок полевой.

Засоренность посевов яровой пшеницы за 2007–2011 гг. представлена на рисунке. Общая засоренность посевов зависит от количества выпавших осадков. Самая высокая засоренность в опыте была во влажном 2008 году ($ГТК = 1,35$). В среднем за годы исследований в травяном звене севооборота засоренность была выше, чем в паровом звене, она составила соответственно 54,8 и 47,5 шт./м².

В паровом звене севооборота в среднем за годы исследований засоренность была наименьшей в варианте с

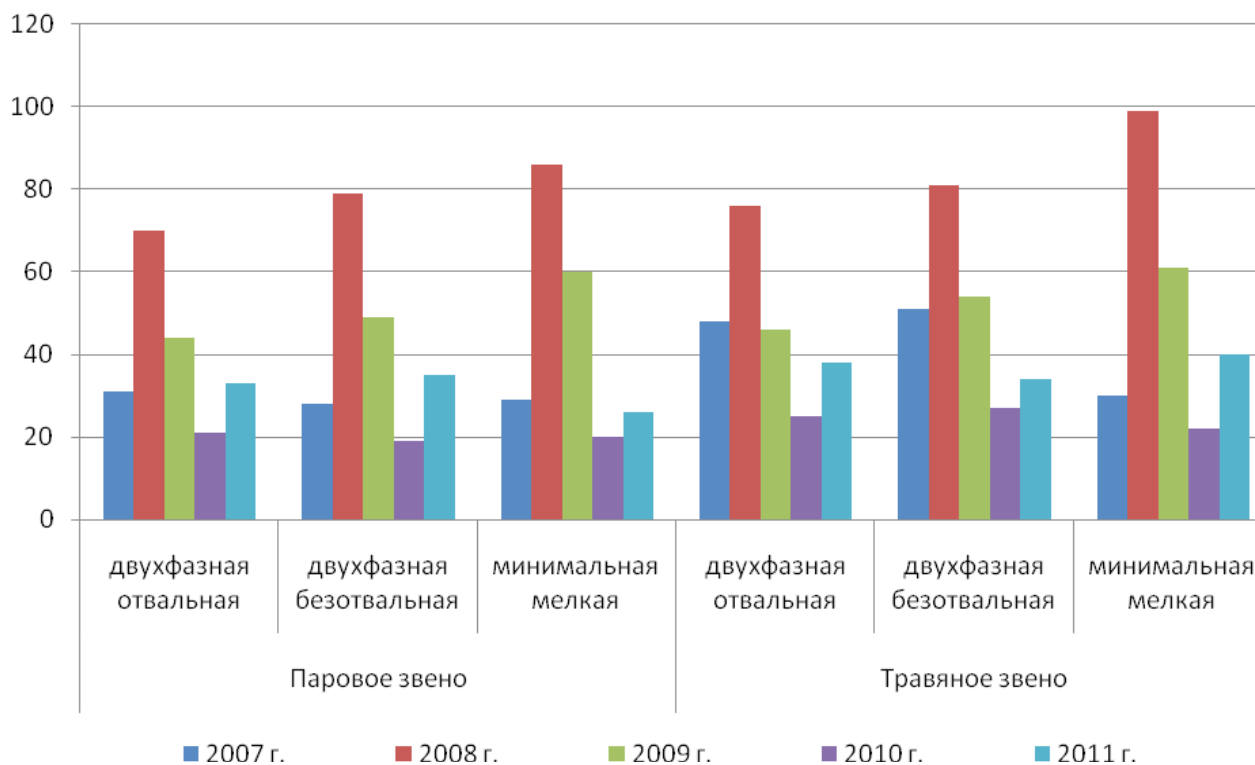


Рис. 1. Засоренность яровой пшеницы перед уборкой (шт./м²) в зависимости от систем зяблевой обработки почвы (2007–2011 гг.)

отвальной обработкой почвы. При замене вспашки безотвальным рыхлением засоренность увеличивалась на 7,4 %, при минимальной обработке – на 12,8 %. Однако эти колебания находятся в пределах ошибки опыта. В травяном звене севооборота проявилась та же закономерность. В среднем за годы исследований при замене вспашки рыхлением засоренность увеличивалась на 5,8 %, при минимальной обработке на 10,6 %.

Анализ полученных данных показывает, что звенья севооборота существенного влияния на урожайность яровой пшеницы не оказали. Средняя урожайность в паровом звене составила 1,84 т/га, в травяном – 1,86 т/га.

Системы зяблевой обработки также не существенно изменяли урожайность яровой пшеницы. Средняя урожайность варьировала в пределах 1,80–1,90 т/га (таблица 1).

В системе зяблевой обработки почвы отвальная вспашка является наиболее энергоемкой. Замена ее рыхлением и минимальной обработкой приводит к некоторому повышению засоренности и незначительному снижению урожайности, однако такая обработка способствует освоению экологически адаптивных систем земледелия, позволяет производить экологически безопасную продукцию и сохранять биологическое равновесие агроландшафтов.

Таблица 1. Урожайность яровой пшеницы в зависимости от систем зяблевой обработки почвы в различных звеньях севооборота (2007–2011 гг.), т/га

Звено севооборота	Система зяблевой обработки почвы	Годы					Среднее	
		2007	2008	2009	2010	2011	т/га	% к контролю
Паровое	двухфазная отвальная	2,01	1,98	2,00	1,00	2,24	1,85	100,0
	двухфазная безотвальная	1,95	1,96	1,99	0,94	2,20	1,81	97,8
	минимальная (мелкая)	1,93	1,95	1,98	0,96	2,19	1,80	97,3
Травяное	двухфазная отвальная	2,14	2,07	2,05	0,98	2,28	1,90	102,7
	двухфазная безотвальная	2,09	2,05	2,02	0,91	2,25	1,86	100,5
	минимальная (мелкая)	1,97	2,03	2,02	0,93	2,20	1,83	98,9

НСР₀₅ фактор А – 0,11, В – 0,08, АВ – 0,10

Литература:

1. Баздырев, Г.И. Сорные растения и меры борьбы с ними в современном земледелии / Г.И. Баздырев, Л.И. Зотов, В.Д. Полин. – М.: Изд-во МСХА, 2004. – 228 с.
2. Долбилин, А.В. Влияние основной обработки почвы на засоренность и продуктивность яровой пшеницы / А.В. Долбилин, О.А. Ткачук, Т.П. Стружкина, Е.В. Павликова // Образование, наука, практика: инновационный аспект: сборник материалов международной научно-практической конференции. Том I / Пенза: РИО ПГСХА, 2011. – С. 14–16
3. Захаров, Н.Г. Влияние основной обработки почвы на засоренность посевов яровой пшеницы / Н.Г. Захаров, М.А. Полняков // Современные системы земледелия: опыт, проблемы, перспективы: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Морозова В.И. – Ульяновск: Ульяновская ГСХА, 2011. С. 98–102.
4. Казаков, Г.И. Обработка почвы в Среднем Поволжье: монография / Г.И. Казаков. – Самара: Изд-во Самарской ГСХА, 2008. – 251 с.
5. Орлов, А.Н. Сорно-полевая растительность и меры борьбы с ней: учебное пособие / А.Н Орлов, О.А.Ткачук, С.В.Богомазов. – 2-е. изд. – Пенза: РИО ПГСХА, 2008. – 144 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Особенности развития скоростно-силовых способностей у конькобежцев 11–14 лет

Белоусова Анастасия Андреевна, студент; Никитин Александр Сергеевич, аспирант;

Рябышева Светлана Сергеевна, кандидат биологических наук, доцент;

Вафина Эльвина Зиннуровна, аспирант;

Гуляков Андрей Анатольевич, аспирант

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Современная система подготовки спортсмена — это сложное многофакторное явление, включающее цели, задачи, средства, методы, материально-технические и другие условия, обеспечивающие достижение спортсменом наивысших показателей [5, с. 89], и, вместе с тем, это и организационно-педагогический процесс подготовки к соревнованиям [1, с.135].

В структуре системы подготовки просматриваются ее составляющие — спортивная тренировка, соревнования, внутренировочные и внесоревновательные факторы, повышающие результативность тренировки и соревнований [4, с. 32]. И от того, насколько рационально строится работа в отдельных разделах системы многолетнего тренировочного процесса, во многом зависит конечный результат совместной деятельности спортсмена и тренера [6, с. 8].

В конькобежном спорте большое внимание уделяется скоростно-силовой подготовке спортсменов [2, с. 113], так как этот вид спортивной подготовки является ключевым, наиболее эффективнее развивая основные физические качества конькобежца [3, с. 58]. Поэтому актуальным является изучение особенностей развития скоростно-силовых качеств конькобежцев [3, с. 61]. Также мы считаем, что необходимо проследить динамику развития скоростно-силовых качеств у занимающихся конькобежным спортом в детской юношеской спортивной школе (ДЮСШ) в учебно-тренировочных группах 1-го, 2-го и 3-го годов обучения (УТГ-1, УТГ-2, УТГ-3).

Целью работы является изучение особенностей развития скоростно-силовых способностей у конькобежцев 11–14 лет. *Объектом* является скоростно-силовая подготовка конькобежцев в возрасте 11–14 лет. *Предметом* являются методы и средства скоростно-силовой подготовки спортсменов-конькобежцев 11–14 лет.

Сформированная цель позволяет определить конкретные задачи исследования:

1. Определить уровень развития скоростно-силовых качеств конькобежцев, занимающихся в группах УТГ-1, УТГ-2, УТГ-3;

2. Провести сравнительный анализ между результатами, показанными занимающимися при выполнении 3 тестовых заданий:

— тройной прыжок в длину с места;

— многоскоки с одной ноги на другую: дистанция 100м;

— подтягивания на перекладине в течение 30 секунд.

3. Изучить специальную литературу по теме исследования.

Исследования проводились в феврале 2012 года на базе детской юношеской спортивной школы по конькобежному спорту №9 Вахитовского района г. Казани совместно с тренером-преподавателем по конькобежному спорту Хайруллиной Е.Д..

В исследовании принимали участие занимающиеся конькобежным спортом в учебно-тренировочных группах 1-го, 2-го и 3-го годов обучения (УТГ-1, УТГ-2 и УТГ-3). Состав каждой группы 15 человек.

В феврале 2012 года занимающиеся каждой группы проходили тестирование для определения уровня развития скоростно-силовых способностей. Были предложены следующие тестовые задания [7, с. 238]: тройной прыжок в длину с места (в метрах); многоскоки с одной ноги на другую: дистанция 100 м; подтягивания на перекладине в течение 30 секунд.

В результате проведенного тестирования по выявлению результатов в предложенных выше тестах у групп УТГ-1, УТГ-2 и УТГ-3 нами были получены показатели, анализ которых представлен ниже.

Сравнивая полученные результаты после выполнения учебными группами тестового задания «Тройной прыжок в длину с места», мы получили следующее: средний показатель тройного прыжка в группе УТГ-1 составил 4,65 метра, что на 0,41 метра меньше, чем средний результат, показанный занимающимися группы УТГ-2 (5,06 м.). При этом $t = 6,95$ при $p \leq 0,001$, что говорит о достоверности различий между полученными результатами. Сравнивая показатели тройного прыжка в группах УТГ-2 и УТГ-3, мы получили следующие данные: средний результат группы УТГ-2 составил 5,06 м., а группы УТГ-3—5,87 м.,

Таблица 1. Результаты учебно-тренировочных групп при выполнении теста «Тройной прыжок в длину с места»

№	Группа	Данные тройного прыжка (м)
1	УТГ-1	4,65±0,05
2	УТГ-2	5,06±0,03*
3	УТГ-3	5,87±0,07*#

* – достоверность различий полученных результатов между группами УТГ-1 и УТГ-2, УТГ-1 и УТГ-3

– достоверность различий полученных результатов между группами УТГ-2 и УТГ-3

Таблица 2. Результаты учебно-тренировочных групп, при выполнении теста «Многоскоки с одной ноги на другую: дистанция 100 м»

№	Группа	M±m
1	УТГ-1	88,26±1,03
2	УТГ-2	82±1,02*
3	УТГ-3	72,13±0,4*#

* – достоверность различий полученных результатов между группами УТГ-1 и УТГ-2, УТГ-1 и УТГ-3

– достоверность различий полученных результатов между группами УТГ-2 и УТГ-3

Таблица 3. Результаты учебно-тренировочных групп, при выполнении теста «Подтягивания на перекладине в течение 30 сек»

№	Группа	M±m
1	УТГ-1	6,86±0,56
2	УТГ-2	9,46±0,61*
3	УТГ-3	12±0,37*#

* – достоверность различий полученных результатов между группами УТГ-1 и УТГ-2, УТГ-1 и УТГ-3

– достоверность различий полученных результатов между группами УТГ-2 и УТГ-3

что на 0,81 м. больше ($t = 10,29$ при $p \leq 0,001$). Также мы сравнили средние результаты тройного прыжка в группах УТГ-1 и УТГ-3. Оказалось что средний результат группы УТГ-3 (5,87м.) на 1,22м. выше, чем группы УТГ-1 (4,65м.). При этом $t = 14,08$ при $p \leq 0,001$.

Сравнив показатели тройного прыжка всех 3-х групп, мы пришли к выводу, что с каждым годом средние результаты конькобежцев в тройном прыжке увеличиваются.

Проанализировав полученные результаты после выполнения учебными группами теста «многоскоки с одной ноги на другую: дистанция 100м» мы пришли к следующему: среднее количество многоскоков в группе УТГ-1 составило 88,26, что на 6,26 многоскока больше, чем средний результат, показанный занимающимися группы УТГ-2 (82). При этом $t = 4,33$ при $p \leq 0,001$. Сравнивая показатели данного теста в группах УТГ-2 и УТГ-3 оказалось, что средний результат группы УТГ-2 составил 82, а группы УТГ-3 – 72,13, что на 9,87 многоскока меньше ($t = 8,91$ при $p \leq 0,001$). Среднее количество многоскоков в группах УТГ-1 и УТГ-3 также различаются и составляют 88,26 и 72,13 соответственно ($t = 14,4$ при $p \leq 0,001$).

Сравнив показатели многоскоков с одной ноги на другую (дистанция 100 метров) всех 3-х групп, мы пришли к выводу, что с каждым годом количество многоскоков при преодолении дистанции 100 метров уменьшается, что говорит о положительном тренировочном эффекте.

Сравнивая полученные результаты после выполнения учебными группами теста «Подтягивания на перекладине в течение 30 секунд» мы получили следующие данные: среднее количество подтягиваний в группе УТГ-1 составило 6,86 раз, что на 2,6 раз меньше, чем средний результат, показанный занимающимися группы УТГ-2 (9,46 раз). При этом $t = 3,14$ при $p \leq 0,01$. Сравнив показатели данного теста в группах УТГ-2 и УТГ-3 было выявлено, что средний результат группы УТГ-2 составил 9,46 раз, а группы УТГ-3 – 12 раз, что на 2,54 раза больше ($t = 3,56$ при $p \leq 0,01$). Среднее количество подтягиваний в группах УТГ-1 и УТГ-3 также были нами сравнены и составили 6,86 и 12 раз соответственно ($t = 7,67$ при $p \leq 0,001$).

Сравнив показатели подтягиваний на перекладине в течение 30 секунд всех 3-х групп, мы пришли к выводу, что с каждым годом количество подтягиваний увеличива-

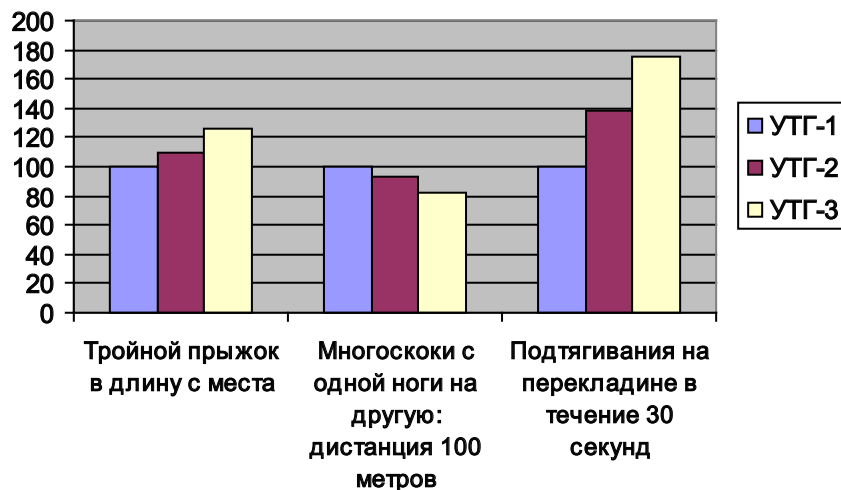


Рис. 1. Динамика повышения уровня показателей тестов, характеризующих скоростно-силовую подготовленность конькобежцев 11–14 лет (в %)

ется, что также говорит о положительном тренировочном эффекте.

Используя полученные данные, мы определили динамику повышения из года в год уровня показателей тестовых заданий, характеризующих скоростно-силовую подготовленность конькобежцев 11–14 лет (рисунок 1). За исходный показатель (100%) мы взяли результаты тестирований, показанные группой УТГ-1.

В тестовом задании «Тройной прыжок в длину с места» процент повышения результатов в группе 2-го года составил 9% (109%), а в группе 3-го года обучения – 26% (126%).

В тестовом задании «Многоскоки с одной ноги на другую: дистанция 100 метров» динамика улучшения результатов выглядит следующим образом: в группе УТГ-2 количество многоскоков уменьшилось на 7% (93%), а в группе УТГ-3 на 18% (82%), в отличие от исходного показателя.

В тестовом задании «Подтягивания на перекладине в течение 30 секунд» показатели тестирования в группе УТГ-2 повысились на 38% (138%), а в группе УТГ-3 процент повышения уровня показателей составил 175%.

Таким образом, проанализировав результаты, показанные группами УТГ-1, УТГ-2, УТГ-3 в тестах на определение уровня скоростно-силовой подготовленности конькобежцев 11–14 лет, мы пришли к следующим выводам:

1) С каждым годом тренировок прослеживается положительная динамика в росте показателей, характеризующих уровень скоростно-силовой подготовленности конькобежцев 11–14 лет;

2) Динамика повышения уровня показателей тестовых заданий, характеризующих скоростно-силовую подготовленность конькобежцев 11–14 лет в течение 3-х лет обучения носит различный характер.

Литература:

1. Абзалов Р.А. Теория физической культуры (курс лекций). – Казань: изд-во «Матбугат йорты», 2002. – 206 с.
2. Конькобежный спорт: учебник / под ред. Е.П. Степаненко. – М.: – Физкультура и спорт, 1997. – 186 с.
3. Кузнецов В.В. Проблемы скоростно-силовой подготовки квалифицированных спортсменов / В.В. Кузнецов. – М.: – ФИЗ, 1991. – 177 с.
4. Современная система подготовки квалифицированных конькобежцев: сб. «Проблемы современной системы подготовки квалифицированных спортсменов». – М.: Изд-ль В.А. Орлов – 2007. – 172 с.
5. Петров Н.И. Конькобежный спорт / Н.И. Петров. – М.: Физкультура и спорт, 2004. – 219 с.
6. Причалова М.А. Критерии подготовленности конькобежцев учебно-тренировочных групп над предсоревновательным : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Причалова; МГАФК. – Малаховка, 2010. – 22 с.
7. Современные методологические тенденции подготовки квалифицированных конькобежцев: учеб. пособие / Т.В. Бондарчук, С.В. Бажанова, Г.Е. Медведева, О.Е. Мотузка. – Челябинск : УралГАФК, 2007. – 356 с.

Исследование эффективности соревновательного метода тренировки велосипедистов

Каримов Исмоилжон Иброхонжонович, преподаватель
Узбекский государственный института физической культуры

Рост спортивного мастерства квалифицированных спортсменов по видам спорта, в том числе и в велоспорте, во многом зависит от создания оптимальных и эффективных структур тренировочного процесса.

В ходе планирования тренировочного процесса важным моментом являлось выявление оптимального построения тренировочного процесса у велосипедистов-шоссейников высокой квалификации в предсоревновательном этапе.

Разработка и внедрения соревновательного метода тренировки при видоизмененных задачах средств тренировки для велосипедистов высокой квалификации, повысит спортивные достижения как на внутренней, так и на международной арене.

К сожалению, в программах подготовки для велосипедистов-шоссейников высокой квалификации нет достаточных и обоснованных методов тренировки на предсоревновательных этапах подготовки.

Выше изложенное требует проведения дополнительных исследований, что обуславливает актуальность избранной темы.

Цель исследования: Разработать и экспериментально обосновать рациональное построение соревновательного метода тренировки на предсоревновательном этапе у шоссейников высокой квалификации.

Задачи исследования:

1. Изучение особенностей построения тренировочного процесса на различных этапах соревновательного периода.

2. Изучить динамику изменений у велосипедистов-шоссейников высокой квалификации при совершенствовании средств соревновательного метода тренировки.

3. Определить влияние объемов предлагаемых усовершенствованных упражнений на спортивные достижения на предсоревновательном этапе.

4. Разработать и обосновать оптимальный вариант построения тренировки в предсоревновательном этапе велосипедистов-шоссейников высокой квалификации.

Организация исследования. Исследования проводились в естественных условиях в течении 2-х лет на базе (РКОР) г. Ташкента, на учебно-тренировочных занятиях по велосипедному спорту на шоссе при подготовке к соревнованиям (зимний Чемпионат на шоссе – 22–26 февраля 2011 г.), (летний Чемпионат на шоссе 19–22 июня 2011 г.) и (Кубок Узбекистана на шоссе с 15–20 октября 2011 г.).

Экспериментальная группа состояла из 10 человек, в которой занятия проводились по рекомендуемой нами программе. Также гонщики делились на профили, как (темновик, групповик).

Тренировочные и соревновательные нагрузки в группах «А» и «Б» были подобраны таким образом, что при равном общем годовом объеме интенсивная нагрузка (в группе «А» – 3500 км и в группе «Б» – 1802 км). Различным было общее количество соревновательных дней и количество стартов групповых гонках как на треке и на шоссе: в группе «А» – 140 дней и 65 стартов, в группе «Б» – 35 дней и 26 стартов за экспериментальный период.

В группе «А» мы применяли новейшие технологии в постановки аэродинамической посадки, которая уменьшит «завихрения», что приводит к уменьшению сопротивления и перерасходу энергии, также обучали выбору позиции (позиционной борьбе), которая даст экономию в расходе ккал на протяжении 50–55% гонки.

Эффективность экспериментальной тренировки оценивалась по показателям в гистограмме годового объема (км), соревновательном, интенсивном объеме и количество соревновательных дней.

Таким образом между результатами максимального ЧСС при выполнении нами предложенных трёх упражнений в экспериментальной группу «А» и между контрольным временем на 165 км тренировке, выявлена положительная средняя статистическая взаимосвязь.

Выводы:

Особенность построения тренировочного процесса на различных этапах соревновательного периода заключалась в оптимизации тренировочной нагрузки велосипедистов группы спортивного соревнования на предсоревновательном этапе «сужение» нагрузки аэробного характера за счет увеличения нагрузки аэробного характера. В результате построение тренировочного процесса изменились показатели скорости в сторону снижения времени прохождения дистанции с 5:19 минут к 4:46 минутам в конце замирений.

Динамика изменения у велосипедистов группы высшего спортивного мастерства определилась влияние объемов соревновательной тренировки на предсоревновательном этапе подготовки, и показала снижение ЧСС в покое и увеличение при максимальных нагрузках, что говорит о повышении квалификации спортсменов.

Разработка и обоснованно оптимальные варианты построения тренировки на предсоревновательном этапе у велосипедистов высокой квалификации при совершенствовании стандартных упражнений, выявила чёткую взаимосвязь с улучшением результатов в ($r=0.11$) с предлагаемой методики, что также является достоверным фактом для внедрения предлагаемой нами методики.

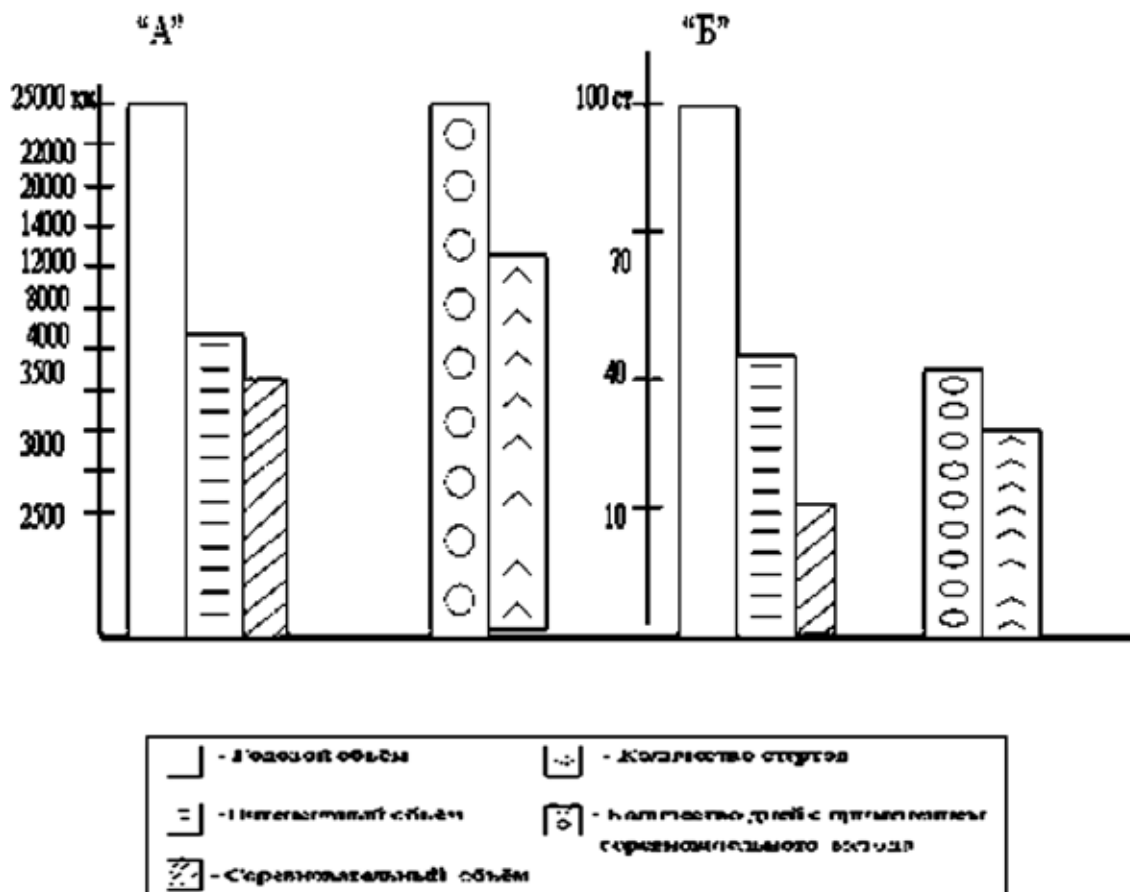


Рис. 1. Годовой км в общем, соревновательном, интенсивном объеме и количество соревновательных дней. Группа А и Б.

Таблица 1. Взаимосвязь трёх выполняемых упражнений с контрольным временем на 165 км тренировке

	Упражнения	Время упражнений	ЧСС	Общее время	Результаты
ДО	Вертушка	21:30	201.1	5:19	0.02
	Интервал	9:17			
	Командная погоня	16:15			
ПОСЛЕ	Вертушка	20:48	194.2	4:46	0.11
	Интервал	9:07			
	Командная погоня	15:38			

Литература:

1. Архипов Е.М., В.А. Бахвалов. Велосипедный спорт (трек и шоссе). Учебное пособие для тренеров. Физкультура и спорт – Москва, 1965 г.
2. Архипов Е.М., А.В. Седов. Велосипедные гонки по шоссе. Физкультура и спорт – Москва, 1968 г.
3. Архипов Е.М. Велосипедный спорт Физкультура и спорт – Москва, 1966 г.
4. Архипов Е.М., А.Седов. Велосипедные гонки по шоссе. Физкультура и спорт – Москва, 1958 г.
5. Годик М.А. Спортивная метрология. Физкультура и спорт – Москва, 1988 г.
6. Ермаков С.В., В.А. Капитонов, В.В. Михайлов Тренировка велосипедистов шоссейников. Физкультура и спорт – Москва, 1990 г.

7. А. Красников. Тактика в велосипедном спорте. Физкультура и спорт – Москва, 1968 г.
8. Маткаримов Р.М. Маткова.Е.Н. Юн.Р.С. Повышение спортивно-педагогического мастерства в велосипедном спорте (методическое пособие) – Ташкент, 2009 г.
9. А.В.Седов, Техника велосипедиста. Физкультура и спорт – Москва, 1977 г.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 4 (39) / 2012

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М.Н.

Иванова Ю.В.

Лактионов К.С.

Комогорцев М.Г.

Ахметова В.В.

Брезгин В.С.

Котляров А.В.

Яхина А.С.

Ответственный редактор:

Шульга О. А.

Художник:

Шишков Е. А.

Верстка:

Бурьянов П.Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать
с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»
127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6