

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал

— 31 —

Кликнула Жучка Машку. Машка за Жучку,  
за внучку, внучка за бабу, бабка за дядку.  
рбаку: таянуть-потапуть, вытапуть не могут.  
Кликнула Машка мышку. Мышка за Машку,  
за Жучку, Жучка за внучку, внучка за ба  
за дядку, дядка за рбаку: таянуть-потапуть—  
рбаку!

РОДНОЕ СЛОВО  
для  
ДЕТЕЙ МЛАДШАГО ВОЗРАСТА.  
ГОДЪ ПЕРВЫЙ.  
СЪ АЗБУКИ БИШКА ДЛЯ ЧТЕНІЯ.

№ 5. Орудія и сбруа.

Орудія: соха, дило, борова, жила, ограда, плуг,  
и, топоръ, пила, сабля, Удогова, плло, шма,  
ици, ножъ,  
руа; уаа, топоръ, хомчть, дила, топки, попаруги,  
Батрака,  
и Шова, Шова, Траблн, Савон, Уаа, П

Язык народа — лучший, никогда не угасающий и верно вечно  
распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся  
народ и вся его родина; в нем претворяется творческой  
народного духа в мысль, в картину и звук  
дух, ее физические явления, ее  
ее леса и реки, ее бури и гро  
Ворзы  
Ну, слышь  
гоня  
и, конь, скор  
рбаки, через гора

5  
2012  
Том III

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 5 (40) / 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](mailto: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

### ИСТОРИЯ

**Бадмаева В.В.**  
Юрта – традиционное жилище калмыков,  
как пример оптимальной адаптации к кочевому  
укладу ..... 367

**Моисеева О.В.**  
Белый «крест» Белого Адмирала ..... 369

### ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

**Барсукова О.В.**  
Значение игр с песком и другими природными  
материалами для развития детей раннего  
возраста ..... 375

**Федоров А.Ф., Малова М.Е.**  
Влияние уровня тревожности  
на результативность огневой подготовки  
у сотрудников правоохранительных  
органов ..... 377

**Мальченко О.Н.**  
Подготовка специалистов для обслуживания XII  
олимпийских зимних игр и XI паралимпийских  
зимних игр 2014 года в городе Сочи  
на факультете сервиса и туризма КГУФКСТ .... 379

**Мальченко О.Н.**  
Роль социальных сетей в развитии рынка  
он-лайн торговли в отечественном сегменте  
интернета ..... 382

**Рахматуллина Э.Н.**  
Субъективные переживания трудностей  
в адаптации к болезни у подростков с сахарным  
диабетом I типа ..... 384

### ПЕДАГОГИКА

**Авдеюк О.А., Асеева Е.Н., Крохалев А.В.**  
Совершенствование форм и методов  
преподавания дисциплин студентам первого  
курса при переходе к новым стандартам  
образования..... 387

**Ахмеджанов М.М., Хасанова З.Д.**  
Основные результаты применения разработанных  
методик контент-анализа ..... 389

**Бабажанов А.Х.**  
Портрет – изображение человека..... 391

**Бакулин С.В.**  
Педагогические условия эффективного  
формирования готовности подростков  
к личностным достижениям в физкультурно-  
спортивной деятельности..... 395

**Бахтин Ю.К.**  
Факторы формирования здоровья человека  
и их значение ..... 397

**Биймурсаева Б.М., Бейшеналиева У.У.,  
Касаболотова Г.А., Сартпаев Э.К.**  
Возможности и развитие мультимедиа  
технологий на уроках русского языка ..... 400

**Бригаднова А.Ю.**  
Категория «готовности к самопрезентации» как  
цель и конечный результат профессиональной  
подготовки студентов туристского вуза..... 402

**Буйлова Л.Н.**  
Актуальные проблемы организации  
патриотического воспитания в системе  
дополнительного образования детей ..... 405

**Волкова Н.С.**  
Анализ системы дополнительного  
профессионального образования России  
и его роль в современных условиях ..... 412

<b>Егорова А.М.</b> Воспитательные возможности школьного урока музыки в коррекции деятельности и поведения учащихся ..... 416	<b>Маматкулов Т.</b> Психолого-педагогические факторы и модели воспитания учащихся начальных классов на основе профессионально-трудовой традиции..... 465
<b>Замятин А.М.</b> Система оценки компетенций студентов ВПО. Обзор достижений и нерешенных задач ..... 418	<b>Махмудов Б.А.</b> Формирование навыков восприятия эстетических основ национальных подвижных игр у учащихся начальных классов ..... 468
<b>Зыбина Н.Е.</b> О способах организации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку будущих специалистов сферы туризма и сервиса ..... 420	<b>Морозов А.В., Коченко А.А.</b> Актуальные проблемы профессиональной переподготовки современных специалистов.. 471
<b>Касимов Ш.У.</b> Система и содержание профессионального образования в колледжах ..... 424	<b>Мухачева А.М.</b> Проблемы подготовки иностранных студентов на предвузовском этапе ..... 473
<b>Ковалевский А.Н.</b> Влияние психологических особенностей формирования личности подростка на проблемы и перспективы развития образования ..... 429	<b>Петрина М.Г.</b> Феномен деструктивных некультов как социально-педагогическая проблема ..... 476
<b>Колоницкая О.Л.</b> Гуманитарная среда – один из способов решения проблем высшего профессионального образования..... 431	<b>Поескова Г.И.</b> Процесс раннего вмешательства в детское развитие: история Чикагского лонгитюдного исследования ..... 480
<b>Королева И.А., Зябкина О.Ю.</b> Деятельность методической и психологической групп в организации и сопровождении школьников в образовательном процессе (из опыта НОЦ ИСЭРТ РАН) ..... 435	<b>Полежаева О.А.</b> Современные аспекты профессиональной подготовки студентов в рамках педагогической практики ..... 482
<b>Коростелева Н.А.</b> Педагогические условия формирования толерантного отношения к студентам с ограниченными физическими возможностями..... 444	<b>Рахимов З.Т.</b> Применение технологии сотрудничества в процессе подготовки будущего педагога профессионального образования..... 486
<b>Лоскутова И.В.</b> Духовно-нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения ..... 447	<b>Рогалева Г.И.</b> О воспитательном пространстве вуза ..... 488
<b>Ляшенко М.С.</b> Психолого-педагогическая культура у студентов в вузе с позиций системного подхода ..... 448	<b>Сабирова Ч.А.</b> Технология нравственно-эстетического воспитания будущих учителей с направленностью на совершенствование личности в вузах Узбекистана ..... 492
<b>Мазейкина М.Ю., Неграш А.С.</b> От кинематических законов Галилея и Кеплера к динамическим законам Ньютона: методика изложения классической механики ..... 452	<b>Сарафанова О.В.</b> Развитие креативности младших школьников средствами иностранного языка..... 494
<b>Мазурова В.Л., Бондарева И.В.</b> Целевой проект как средство организации партнерства семьи и школы ..... 460	<b>Сергеева И.И.</b> Специфика исследовательской деятельности учащихся основной школы (5–9 классы) ..... 498
<b>Максютова Г.Ю.</b> Педагогический процесс в ДОУ (теоретические основы) ..... 463	<b>Созонова С.Д.</b> Об изменении требований к подготовке будущего учителя (бакалавра образования) как организатора социального партнёрства... 501
	<b>Сурнин Д.И.</b> Структура и содержание коммуникативной компетентности специалиста физической культуры и спорта ..... 505

**Борисов А.А., Сыромятникова Л.И., Борисова Л.П.**  
 Организационно-методические условия преподавания медико-валеологических дисциплин будущим специалистам безопасности жизнедеятельности ..... 507

**Тангиров Х.Э.**  
 Методические особенности использования электронных учебных комплексов на уроке математики в школе..... 510

**Терентьев Е.А.**  
 Вариации на тему неравенства Эрдеша-Морделла и понятие мажоризации ..... 515

**Токарев А.А., Иванова В.В.**  
 Развитие речи у детей старше дошкольного возраста в совместной работе воспитателя и педагога-психолога ..... 518

**Токарев А.А., Аленкина Ж.Р.**  
 Влияние сюжетно-ролевых игр на развитие игровой деятельности у детей дошкольного возраста ..... 520

**Данилова Е.В., Токарев А.А.**  
 Психоэмоциональное развитие детей младшего дошкольного возраста в совместной работе музыкального руководителя и педагога-психолога ..... 524

**Туракулова А.И.**  
 Повышение эффективности самостоятельных работ по информатике посредством технологий эвристического обучения..... 528

**Филиппова Н.В.**  
 Оценка результативности дополнительной образовательной программы (на примере работы студии «Молодежная мода» МОУ ДОД «Автограф» г. Нерехта Костромской области) ..... 531

**Ходжаниязов С.У.**  
 Практическая реализация опыта европейской кредитной технологии обучения в условиях Узбекистана ..... 534

**Чамкаева Е.П.**  
 Сущность понятия «воспитательный потенциал молодежных объединений» в немецкой педагогике ..... 536

**Шаимова Г.А.**  
 Некоторые проблемы формирования иноязычной речевой компетентности будущего специалиста ..... 539

**Шмидт Н.М.**  
 Касательная. Задачи на касательную ..... 541

**Щербакова Т.Н.**  
 К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений ..... 545

**Яковлев Я.И., Саввинова Е.И.**  
 Формирование нравственных качеств студентов средствами национальных видов спорта ..... 548

**Яковлева В.Л.**  
 Школьный музей – социальный ресурс района..... 549

## МЕДИЦИНА

**Пересыпкина Е.Н., Истомина А.И., Черникова А.М., Чичканова О.В., Альмас Г.Ф.**  
 Двухчастотный метод обнаружения низкоконтрастных подкожных образований .. 552

**Трегубова С.П., Верененко Е.В.**  
 Применение «Нанафлюора» в детской стоматологии..... 556

**Жайлганова А.Г., Шаймаганбетова Р.М., Игисинов Н.С., Амзеева А.А., Несипбай А.Н.**  
 Пространственная оценка первичной заболеваемости рахитом в Казахстане ..... 558

## ВЕТЕРИНАРИЯ

**Кулясов П.А.**  
 Антибиотик живого тела ..... 563

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

**Турлюн Л.Н.**  
 Зарождение компьютерной графики в 50–60-х годах XX века ..... 569

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

**Демьянова И.В.**  
 Развитие книжной торговли в Симбирске ..... 571

**Жекамухова С.Т.**  
 Пространственные средства коммуникации в адыгских пословицах, поговорках и поверьях ..... 572

## СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

**Ситдииков Ф.М., Сафин Х.М.**  
 Освоение залежных и деградированных земель под многолетние агрофитоценозы в предуральской степной зоне Республики Башкортостан ..... 577

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

**Земцова В.Н.**  
 Структурный функционализм как основа построения социальной работы в системе спорта для инвалидов ..... 581

**Яковлев Я.И.**

История возникновения искусства  
единоборства ..... 583

**Яковлев Я.И.**

История возникновения национальной борьбы  
«хапсагай» ..... 584

## ИСТОРИЯ

### Юрта – традиционное жилище калмыков, как пример оптимальной адаптации к кочевому укладу

Бадмаева Валентина Васильевна, преподаватель

Калмыцкий техникум экономики, статистики и информатики – филиал Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (г. Элиста)

Согласно одной из научных гипотез, ойратов, отделившихся от основной массы западно-монгольских племен, русские вслед за тюркскими народами стали называть «калмак» («калмык»), что на тюркском языке означает «остаток». Самоназвание «калмык» было принято ойратами только в конце XVIII в. Калмыки — это единственный народ в Европе, который говорит на языке монгольской группы, исповедует древнейшую мировую религию — буддизм и является носителем развитой кочевой культуры. В середине XVII в. калмыки поселились на берегах Волги и Каспийского моря. Они не были генетически связаны с народами, населявшими степи Нижнего Поволжья в предшествующие времена, но они являются их преемниками по способу хозяйства и образу жизни. Высокоразвитое скотоводство обусловило их этническое лицо, образ жизни, материальную и духовную культуру. Будучи скотоводами, калмыки издавна умели выделывать кожу, катать войлок, который шел на изготовление покрытия для юрты, ковров, попона для лошадей и верблюдов. Исконно женскими занятиями были прядение, ткачество, сучение шерстяных ниток, изготовление и декорирование одежды. Специфика экстенсивной кочевой экономики мало менялась с течением времени, как и конкретная природная среда. Это порождало значительное сходство в формах ведения хозяйства, отдельных элементах культуры у кочевников всех трех эпох — древности, средневековья и нового времени. Ведь номадизм был единственным способом культурной и экологической адаптации к сухим и засушливым степям Нижнего Поволжья. Климат и ландшафт Нижнего Поволжья явились оптимальными для продолжения и развития древних скотоводческих традиций калмыков. Они разводили лошадей, овец, крупный рогатый скот и верблюдов. Скот обычно круглый год находился на подножном корму. Система и порядок кочеваний определялись Ойратским уставом 1640 г. Кочевали верхом. Впереди молодые мужчины и подростки гнали скот, затем шли вьючные животные с поклажей, потом следовали члены семьи на лошадях. Колыбель с младенцем женщина ставила перед собой на седло. Чтобы сняться с места стоянки (разобрать юрту, уложить имущество, навьючить животных) требовалось всего 2–3

часа. Сама юрта весит около 350 кг. И поэтому ее легко перенести на вьючных животных. Перекочевка на летние пастбища воспринималась как праздничное событие, предварялась различными очистительными обрядами и производилась в соответствии со строгими ритуальными правилами.

Поселения калмыков «хотоны» носили временный характер и состояли из нескольких расположенных по кругу юрт — аналогов монгольских юрт. Кочевой образ жизни с древних времен обусловил создание легкого, свободно собираемого и разбираемого жилья — юрт, приспособленной и весьма удобной для частых кочевков. В древнейшем историческом памятнике «Сокровенное сказание» упоминается о передвижных кибитках на колесах, которые также встречались на пути следования европейских путешественников В. Рубрука, Плано Карпини, Марко Поло. Есть два основных типа юрт — монгольский (с островерхой крышей) и тюркский. Форма верхней части юрт зависит только от жердей — стропил, конструкция же нижней в целом одинакова в обоих случаях. «Стены» обычно имеют каркас из деревянных решеток (их называют «хан»). Строение позволяет равномерно распределить давление жердей, составляющих кровлю, по всему периметру строения. В исследованиях о калмыках встречается три названия традиционного жилища ойратов — калмыков — «гер», «юрта», «кибитка». В теме своей статьи я буду придерживаться термина «юрта», который закрепился в сознании калмыков в последние два десятилетия. Предки калмыков и люди старшего поколения называли и называют свое жилище «гер (жилище, дом)» или «ишкя (войлок) гер». Это было в прямом смысле войлочное жилище с остовом из деревянных конструкций, крепких, выносливых, отвечающих погодным условиям. Существует мнение, что юрту или гер, собранную на повозке и не разбираемую, называли кибиткой. Кибитка — русское название переносного жилища кочевых народов Средней и Центральной Азии, закрепилось за войлочными жилищами калмыков, когда они появились в пределах Российского государства с середины XVII века.

Калмыцкая юрта ишкя гер — юрта монгольского типа. Юрту обращали дверью на юг. Способ покрытия юрты

двумя рядами войлока: нижний ряд закрывает решетчатую часть, верхняя — купольную крышу. Устройство юрты у калмыков и монголов несколько различается. У калмыков юрта без деревянных подпорок — столбов и двухстворчатая деревянная дверь, верхняя часть кровли крыши намного выше. Основной объем калмыцкой юрты состоит из цилиндра — круглых стен с дверным проемом и усеченного конуса — островерхой крыши с кругом. Каркас юрты составляют следующие четыре части:

а) **терме** — решетки из четырехгранных планков. Сборно-раздвижное основание юрты из 6 и более терме составляют стены, что позволяет растягивать или стягивать их;

б) **унины** — купольная жердь, в своем множестве образующие крышу юрты;

в) **харачи** — круговое навершие для закрепления в нем верхних концов унинов, являющееся одновременно дымоходом и окном юрты;

г) **удин** — двухстворчатая дверь с дверным блоком «тотх», открывалась вовнутрь.

Терме представляют собой скрепленные по диагональным осям четырехгранные планки, положенных друг на друга крестообразно и скрепленных в местах пересечения кожаными ремешками. По числу терме, соединенных и связанных волосяной веревкой в стены по кругу, определяется размер юрты: из шести и более терме. Большинство калмыков жили в шести — восьмитермовой юрте. Из истории известно, что большая юрта последнего хана Монголии вмещала 500 человек. Купол юрты, ее крыша, образуется из жердей (реек) — унин, размер и количество которых зависит от величины юрты, т.е. чем больше в ней терме, тем длиннее и массивнее унин. Размер харачи зависит от величины юрты, если в стене юрты много терме, то диаметр его больше и массивнее. Диаметр харачи шести — восьмитермовой юрты составлял 1, 5 м. В харачи сверху втыкались 4 полуобруча, образующие свод юрты. Деревянные конструкции юрты выполнялись из дерева, привозимого на ярмарки из разных регионов России. Харачи чаще делали из дуба, и надо подчеркнуть неслучайно. Дуб «восстанавливает ауру человека, ускоряет лечение болезней во множество раз» [журнал «Будь здоров», 1994.] Деревянный остов юрты покрывается сверху войлочным покрытием, состоящим из нескольких частей: нижняя: могла состоять из двух частей: ирвгч и туург; верхняя — деевр, покрывающая крышу, и орк — покрывало на харачи. Войлочное покрытие делалось из овечьей шерсти, обшивалось по краям крученной шерстяной нитью. Оно обеспечивало абсолютную водонепроницаемость, а плотность шерсти в войлоке сохраняла необходимую температуру внутри. Летом в юрте царит прохлада, а зимой, наоборот, хранится тепло. Но гениальность юрты заключается в том, что структура юрты без особых проблем выдерживает сильнейшие ветры. Большое значение для выбора хотона и устройства юрты имело место — газр (земля). В первую очередь, у калмыков были родовые места кочевков, поэтому в сознании калмыков газр — ро-

довое кочевье ассоциировалось с родиной. Нельзя было ставить юрту там, где проходила дорога, где были найдены костные останки человека, где обнаружены следы пожара. Наиболее благоприятным для установки юрты считается место, где ложится крупный рогатый скот, который сам себе выбирал хорошее пастбище. Это место считалось обжитым и благоприятным. Предки калмыков всегда придерживались этих правил, ибо от этого зависело благосостояние семьи. Тут учитывалось и то, что у калмыков — кочевников веками сложилось неписанное правило выпаса домашних животных в летний период и правило тебеневки зимой: верхушки трав поедали крупный рогатый скот и лошади, затем шли овцы, съедавшие траву до ее корней. Следующим важным моментом для кочевки и установки юрты — это выбор благоприятного дня по буддийскому календарю и, как отметили выше, проведения обрядов таких, как очищающие костры, между которыми прогоняли скот с конструкцией юрты и пожитки. Ориентация входа юрты на юг сохраняется у калмыков при постройке домов и по настоящее время. По мнению Л.Л. Викторовой, ориентировка входа жилища по четырем сторонам света у монгольских и тюркских народов издревле имеет значение: она строго придерживалась и была одним из признаков, связанных с их древними верованиями: тюрки поклонялись солнцу на восходе и ставили юрты входом на восток, предки монгольских народов — солнцу в зените. Юрта — древняя модель Вселенной устанавливалась входом к солнцу, божеству, которое нельзя застилать, чтобы заслужить благосклонность. Став лицом к югу, когда солнце в зените, определяли правую и левую стороны в ней. Ориентация на юг — эта сторона, откуда, по мнению кочевников, всегда веет тепло. Эта особенность установки юрты на юг, позволяла кочевникам определять время суток. По движению солнечного луча, падающего сквозь дымовое отверстие и перемещающегося по внутренним конструкциям юрты, кочевник определял время. Например, когда солнце в зените, тень от его света падала на северную часть юрты, где хранились самые главные предметы культа — домашний алтарь. Это был «час мыши» — *хулһна цаг*, время от десяти до двенадцати часов дня. И так весь распорядок дня, цикл разнообразных и хозяйственных дел калмыков выполнялся согласно таким солнечным часам. Время определяло всю жизнь кочевников: по нему строилась трудовая, календарная, обрядовая, семейная жизнь.

Устойчивость традиции наблюдалось в планировке и убранстве юрты. Внутреннее пространство кибитки разделялось на мужскую (правую) и женскую (левую) половины (если стоять в кибитке лицом к входу). В центре был очаг, над ним на треножнике ставили котел, за очагом было почетное место, куда сажали гостей. Пол застилали войлоками. Имущество каждой семьи составляли самые необходимые вещи, приспособленные к частым перевозкам. Мебель располагалась по кругу у решетчатых стен в определенном порядке. Направо от входа помещались деревянные полки или шкаф для кухонной посуды.



Здесь же стояли сосуды для заквашивания молока. Далее на женской половине следовала деревянная кровать хозяйина. Между этими предметами имелось небольшое пространство. Здесь на верхних концах решетки юрты висела икона с изображением покровителя юрты. На шкафе — алтаре стояли ритуальные предметы, в их числе молитвенный барабан кюрд и чаша для подношения — дееджи. Между изголовьем постели хозяйина и домашним алтарем оставалось маленькое пространство, здесь висело ружье с принадлежностями к нему, ножи и другие мужские вещи. За ним по кругу стоял баран (скарб) из одного или двух — трех низких нешироких шкафов на высоких ножках — укюг. На укюг рядами складывали ширдыки — орнаментированные войлочные ковры, кожаные мешки с зимними вещами. Наверху этой пирамиды ставили небольшие сундуки, их количество зависело от достатка семьи. Далее следовала кровать дочери. Рядом с бараном располагали низенький стол. Меблировка юрты завершалась деревянной вешалкой, на которую вешали узды, арканы, седло и т.п. Кочевая жизнь не располагает к умножению вещей и разнообразию. В условиях частого передвижения эти предметы и каждый член семьи имели свое постоянное место. Убранство юрты, одежда, предметы быта несли единый стиль, выработанный и отшлифованный столетиями кочевой жизни, которая определяло минимальное

количество вещей, необходимых при кочевках. Все предметы убранства юрты были по форме узкие и не длинные, так как при перекочевках они, кроме харачи, помещались с боков животных, чтобы не мешать его движениям.

Кочевой образ жизни калмыков в первую очередь ассоциируется с юртой, традиционным жилищем. Рост поголовья зависел от сменяемости пастбищ и водных источников по мере их истощения. Это определило кочевой образ жизни калмыков. В процессе их адаптации в экосистему их предки изобрели одно из величайших приобретений цивилизации — юрту, которая, не будучи капитальным строением, по своему функциональному назначению наиболее соответствовала кочевому образу жизни и скотоводческому способу ведения хозяйственной деятельности, а по художественному оформлению, по декору ей нет равных. Все положительные стороны войлочных жилищ кочевых народов отмечались еще античными средневековыми авторами. Юрта является своего рода квинтэссенцией многовековой культуры кочевников. Она занимала особое место в повседневном быте калмыков, с ним была связана вся жизнь калмыков и до начала XX века была одной из доминант их жизнеобеспечения, соответствовала всем требованиям кочевой образа жизни и была показателем оптимальной адаптации предков калмыков к кочевому укладу.

#### Литература:

1. Бембеев В.Ш., Бембеева В.В. (Бадмаева В.В.) История и культура родного края. Элиста 1992.
2. Эрдниев У.Э. Калмыки, Элиста 1980.
3. Житецкий И.А. Астраханские калмыки, С-П. 1892.
4. Викторова Л.Л. Происхождение и истоки их культуры, М. 1982.

## Белый «крест» Белого Адмирала

Моисеева Олеся Владимировна, студент, учитель истории и обществознания  
Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова  
ГБОУ СОШ № 776 (г. Москва)



*«...кто хочет идти за Мною, отвергнись себя,  
и возьми крест свой, и следуй за Мною.»  
(Евангелие Мк.34:8)*

«...Крест большой золотой с белою с обе стороны финифтью...» [1] гласит статут военного ордена Св. Георгия 1769 года, коим был награжден «За разгром армий противника Русскими Армиями...» Верховный Правитель и Верховный Главнокомандующий всеми сухопутными и морскими вооруженными силами России адмирал А.В.Колчак 15 апреля 1919 года.

Крупнейший византийский богослов второй половины IX — начала XII вв. Феофилакт Болгарский, в толковании Святого Евангелия (Мк. 34: 8) дает такое толкование: «*кто хочет идти за Мною... возьми крест свой...*» — как бы говорит, никого не принуждаю..» [2, с 246]

19 апреля 1919 года, Александр Васильевич, утверждая постановление своим приказом, обратился к войскам: «Принимая эту высокую воинскую награду, я уверен, что



А.В. Колчак, Н.Н. Коломейцев, Ф.А. Матисен у борта шхуны "Заря"

доблестная возрожденная Русская армия не ослабеет в своем порыве и до конца доведет дело освобождения России от врагов и поможет ей снова стать могучей и сильной в среде великих держав мира» *«Принимая!..»* Он *взял свой крест!* Он думал о России! Он всегда думал лишь о России! И взял на себя Крест, тогда еще Православной могучей державы! «Белый» крест, который нес до конца...

Так кто же был человек, который положил жизнь за Православную Россию?! за могучую Державу! О котором долгое время не разрешалось говорить, писать, и даже думать... Все достижения, которого, перед Родиной, были перечеркнуты! Имя, которого было забыто, и даже стерто с лица Земли! Именно с лица Земли! В 1937 году, необитаемый остров в Таймырском заливе Карского моря, названный в честь гидрографа экспедиции лейтенанта А.В. Колчака, был переименован в остров Расторгуева! И только в 2005 году, Постановлением Правительства Российской Федерации от 15 июля 2005 г. N 433 «О переименовании географического объекта в Карском море», переименован «в остров Колчака в целях возвращения этому географическому объекту первоначального наименования».

Ему вернули Имя на карте России, ему вернули Имя в истории. Снят фильм, выходят в свет исторические труды, в школьных учебниках появились строки с именем А.В. Колчака...

«Родился я на Обуховском заводе в 1874 году...» — записано 20 января 1920 года в Протоколе № 1, «опроса задержанного в связи с переворотом 4–5 января 1920

года адмирала Александра Васильевича Колчака» [3, с20] Да! Обуховский завод. В Петербурге. Где был и крещен, в Троицкой церкви «Кулич и Пасха», 15 декабря 1874 года, Саша Колчак. Отец его — Василий Иванович Колчак был героем обороны Севастополя в годы Крымской войны. Мать — Ольга Ильинична Колчак (Посохова) была родом из дворянской семьи.

22 марта 1888 года подполковник Колчак подал Прошение в канцелярию Морского Училища «Желая определить на воспитание в младший подготовительный класс Морского Училища сына моего Александра Колчака...». Так осенью 1888 года Саша Колчак, будучи 14 лет от роду надел на себя свою первую флотскую форму.

«Начал я своё образование в 6-ой Петроградской классической гимназии 10 лет, дошел там до третьего класса и затем, по собственному и отца желанию, перешел в морской кадетский корпус, который я окончил в 1894 году почти 20 лет, фельдфебелем, вторым по выпуску, с премией имени адмирала Рикорда...» [4, с20]

В годы своей юности Александр Колчак увлекался точными науками и ремеслами, изучал слесарное дело.

Весной 1894 года, успешно окончив Морской корпус, уходит в море на крейсере «Рюрик», а с 1896-го его ждет трехлетнее плавание на клипере «Крейсер». В это время Александр Колчак начал заниматься научно-исследовательской работой — гидрологией и океанографией. Вышли в свет научные публикации, после которых адмирал С.О. Макаров, пригласил его в плавание на первом ледоколе «Ермак». К огромному сожалению Колчака этого сделать не удастся. Но в 1899 году Академия

наук приглашает его в первую в его жизни полярную экспедицию на шхуне «Заря» под командованием барона Э.В. Толля, для поисков Земли Санникова. Плавание продолжалось более двух лет. В это время было сделано много открытий, часть которых, такие как очертания Таймыра, открытие о. Стрижева, замеры высот самого большого острова архипелага Кательный — лично заслуги Александра Колчака.

А затем... Сам лично возглавил предприятие спасательной экспедиции пропавшего во льдах Толля. Увы, убедившись в гибели Толля, без потерь, вернулся обратно...

Один из островов архипелага, той экспедиции, получил имя Софьи... невесты Александра Колчака. К тому времени он уже несколько лет был помолвлен с потомственной подольской дворянкой Софьей Омировой. Их познакомили родители Колчака. В 1904 году ему 29 лет, ей 27. По настоянию отца Колчака, Софья отправляется в Иркутск, к своему жениху, куда он в августе 1903 года прибыл для поисков исследователя барона Толля. Пройдет время, а именно 100 лет, и на мысе София установят крест в честь памяти Александра Колчака.

5 марта Александр Колчак и Софья Омирова обвенчались в Градо-Иркутской Михайло-Архангельской церкви. А через три дня Александр Колчак оставит свою молодую супругу и присоединится к армии для защиты Порт-Артура. Началась первая в жизни Колчака война...

18 марта лейтенант Колчак прибыл в Порт-Артур. В боевой работе зарекомендовал себя отличным офицером, был удостоен ордена Святой Анны 4-ой степени, «за храбрость». Служил на минном заградителе «Амур», затем, по собственной просьбе, переведен на сухопутный фронт. «После падения (Порт-Артура), будучи болен суставным ревматизмом, «лежал в госпитале в Порт-Артуре», в качестве уже военнопленного; это продолжалось до апреля 1905 года, затем в середине апреля воспользовался предоставленным Японией правом отправиться на родину и проехал через Америку в Петроград, куда и прибыл в конце мая 1905 г.; там, по освидетельствовании был признан инвалидом и получил четырехмесячный отпуск на водах, а затем опять был причислен к Академии наук, занимаясь кабинетной научной работой...». [5, с21]

Александр Васильевич много размышлял о будущем русского флота, а в 1906 г. при его участии образовалась группа морских офицеров, целью которых было возрождение флота и морского могущества России. С образованием морского Генерального Штата Колчак становится начальником его статистического отделения. Затем возглавляет подразделение по разработке оперативно-стратегических планов в случае войны на Балтике. Разрабатывает Большую и Малую судостроительные программы воссоздания Военно-морского флота после Русско-японской войны, лично курирует постройку четырех броненосцев. В 1906 г. за исследования Русского Севера Колчак награждается орденом Св. Владимира и «Большой Константиновской медалью», становится действительным членом Императорского Географического общества.

«..весной 1913 года был приглашен Эссенем на должность флаг-капитана по оперативной части в штабе главнокомандующего Балтийским флотом...». [6, с23] В 1914 г. при личном участии Колчака была разработана операция по минной блокаде немецких военно-морских баз. В 1914—1915 гг. эсминцы и крейсера, в том числе и под командованием Колчака, выставили мины у Киля, Данцига, Пиллау, Виндавы и острова Борнхольм. С сентября 1915 года Александр Колчак командовал минной дивизией, затем морскими силами в Рижском заливе. 9 октября того же года А.В. Колчак был награжден орденом Святого Великомученика и Победоносца Георгия IV-й степени. Из воспоминаний офицера Н. Фомина, служившего под началом Колчака: «Вечером флот оставался на якоре, когда из Ставки Верховного главнокомандующего была мною принята телефонограмма приблизительно такого содержания: «Передается по повелению Государя Императора: капитану 1 ранга Колчаку. Мне приятно было узнать из донесений командарма-12 о блестящей поддержке, оказанной армии кораблями под Вашим командованием, приведшей к победе наших войск и захвату важных позиций неприятеля. Я давно был осведомлен о доблестной Вашей службе и многих подвигах... награждаю Вас Св. Георгием 4-ой степени. Николай. Представьте достойных к награде»...Ночью, когда Александр Васильевич заснул, мы взяли его тужурку и пальто и нашили ему георгиевские ленточки...».

10 апреля 1916 г. Колчаку присваивается чин контр-адмирала. Вскоре после этого его минная дивизия разгромила караван германских рудовозов. За этот успех Государь произвел Колчака в вице-адмиралы. Александр Колчак стал самым молодым адмиралом и флотоводцем России. Сам Колчак так объяснял причину своего перевода с Балтийского на Черное море: «...назначение меня в Чёрное море обуславливалось тем, что весной 1917 года предполагалось выполнить так называемую Босфорскую операцию, то есть произвести уже удар на Константинополь... На мой вопрос почему именно меня вызвали, когда я все время работал в Балтийском флоте... — ген. Алексеев сказал, что общее мнение в ставке было таково, что я лично, по своим свойствам, могу выполнить эту операцию успешнее, чем кто-либо другой». [7, с222] Сподвижник и близкий друг А. Колчака контр-адмирал М. Смирнов писал уже в эмиграции: «Не случись революции, Колчак водрузил бы русский флаг на Босфоре». [11, с 60]

А впереди... февральская революция. Революция и Гражданская война, которые «поднимут» его до Верховного Правителя России, а затем низвергнут, и оставят после него лишь крест на реке Ангара — память о «павших за Россию»...

Гражданская война! Что мы о ней знаем?! О войне, которая имеет огромное значение в истории России! Социальная революция — это стихийное бедствие, которое не щадит никого на своем пути. Сколько написано литературы! И все же, это «неизвестная война». Нельзя забывать, что историю пишут победители.

Причины революции 1917 года можно искать где угодно и в чем угодно! Одни историки видят ее в реформах Петра, другие в реформах Александра Первого, Николая Первого, в капитализме, в Первой мировой войне... Но, какими бы не были причины, одно ясно точно — дореволюционного уровня жизни страны, Россия больше не достигла.

Ведущая мировая держава, которая пользовалась колоссальным международным авторитетом, крупнейший экспортер сельскохозяйственной продукции, страна с отлаженным государственным аппаратом все же не выдержала этого натиска и была повержена. Конечно, было не все так гладко. В конце 19-нач. 20 века Россия переживает критический период. Николай Второй, добрый, порядочный, интеллигентный, глубоко верующий человек, вряд ли был лучшим вариантом для того времени. К 1917 году он успел потерять свой авторитет даже среди монархистов.

Итак, 1917 год. Февральская революция.

Колчак считал, что вооруженные силы должны быть вне политики. Поэтому с начала революции он полностью взял под свой контроль обстановку, информировал команды о событиях в столице.

Из телеграммы генерала Алексеева на имя главнокомандующих фронтами

2 марта, 10 ч. 15 м.

«Его величество находится во Пскове, где изъявил согласие объявить манифест идти навстречу народному желанию, учредить ответственное перед палатами министерство, поручив председателю Государственной Думы образовать кабинет.

По сообщению этого решения главнокомандующим северного фронта председателю Гос. Думы, последний, в разговоре по аппарату, в три с половиной часа второго сего марта, ответил, что появление манифеста было бы своевременно 27 февраля; в настоящее же время этот акт является запоздалым, что ныне наступила одна из страшных революций; сдержат народные стихии трудно; войска деморализованы. Председателю Гос. Думы хотя и верят, но он опасается, что сдерживать народные страсти 'будет невозможно. Что теперь династический вопрос поставлен ребром и войну можно продолжать до победоносного конца лишь при исполнении предъявленных требований относительно отречения от престола в пользу сына при регентстве Михаила Александровича. ...Если вы разделяете этот взгляд, то не благоволите ли телеграфировать весьма спешно свою верноподданническую просьбу его величеству...». [8, с 237] Колчак не принял участия в телеграфном совещании: «Командующий флотом отнюдь не спешил присоединиться к революционному течению, и заканчивал свой опубликованный 3 марта приказ вполне монархическим призывом: «Приказываю всем чинам Черноморского флота и вверенных мне сухопутных войск продолжать твердо и непоколебимо выполнять свой долг перед Государем Императором и Родиной»». [9, с 538]

Монархия пала. Власть перешла в руки Временного правительства.

Приказом № 1 от 1.03.17 г. Петроградский совет удостоил солдат правом митингов и демонстраций. Флот, как и другие вооруженные силы страны, покатылся в пропасть. Колчак обратился к правительству с просьбой о санкциях, на принятие решительных мер в данной ситуации, но получил отказ. 6 июля делегатское собрание матросов, рабочих и солдат обезоружить офицеров, отстранить от должности командующего. Колчак покинул флот...

В те дни Александр Васильевич писал: «Я хотел вести свой флот по пути чести и славы, я хотел дать Родине вооруженную силу, как я ее понимаю... но бессмысленное и глупое правительство и обезумевший, дикий, неспособный выйти из психологии рабов народ, этого не захотели».

Выехав из Петрограда, принял предложение о командировке в США, для проведения курса обучения минной войне с американскими моряками. А по возвращении получил известие об Октябрьском перевороте и перемирии с Германией. Верный муж своей страны, Колчак, воспринял такие известия как измену! Тут же подал прошение в английское посольство, о зачислении его на британскую службу для продолжения войны с Германией. Конечно, просьба такого человека была быстро удовлетворена.

Колчаку было вручено направление на Месопотамский фронт. Однако, по дороге туда, в Сингапуре, его настигает телеграмма от Н.А. Кудашева приглашавшего Колчака в Маньчжурию для формирования русских воинских частей. Колчак отправляется в Пекин, и приступает к организации русских вооружённых сил для защиты КВЖД, но из-за разногласий с атаманом Г.М. Семёновым и управляющим КВЖД генералом Д.Л. Хорватом выезжает в Россию, с намерением вступить в Добровольческую армию М.В. Алексеева и А.И. Деникина.

Почти через месяц своего прибытия в Омск, 4 ноября 1918 года, Александра Колчака пригласили на должность военного и морского министра в состав Совета министров — Директорию. В ночь на 18 ноября в Омске казачьи офицеры арестовали председателя Директории Н.Д. Авксентьева, члена Директории В.М. Зензинова, заместителя члена Директории А.А. Аргунова, а также товарища министра внутренних дел, руководителя секретной службы Е.Ф. Роговского. Все арестованные были членами Партии социалистов-революционеров. Собранный на экстренное заседание Совет министров признал Директорию несуществующей и объявил о принятии на себя всей полноты верховной власти. Было принято решение «передать временно осуществление верховной власти одному лицу, опирающемуся на содействие Совета министров, присвоив таковому лицу наименование Верховного Правителя», после чего принято «Положение о временном устройстве государственной власти в России», устанавливавшее, порядок взаимоотношений Верховного Правителя и Совета министров. [10]

На пост Верховного Правителя рассматривались три кандидатуры: главнокомандующий войсками Директории генерал В.Г. Болдырев, управляющий КВЖД генерал Д.Л. Хорват, и, военный и морской министр, вице-адмирал А.В. Колчак. Больше число голосов отдано за Колчака. Вице-адмирал Колчак одновременно был повышен в звании до полного адмирала. Он заявил о своём согласии на избрание и первым же своим приказом по армии объявил о принятии на себя звания Верховного Главнокомандующего.

Было образовано новое правительство, вошедшее в историю как Омское. Просуществовало оно до 4 января 1920 года. Обращаясь к населению, Колчак заявил: «Приняв крест этой власти в исключительно трудных условиях гражданской войны и полного расстройстве государственной жизни, объявляю, что не пойду ни по пути реакции, ни по гибельному пути партийности».



Первой задачей Верховный Правитель провозгласил укрепление и повышение боеспособности армии. Второй — «победа над большевизмом». И, наконец, третьей — «возрождение и воскресение погибающего государства». Вся деятельность новой власти была нацелена на то, чтобы «временная верховная власть Верховного Правителя и Верховного Главнокомандующего могла бы передать судьбу государства в руки народа, предоставив ему устроить государственное управление по своей воле». [11, с 60]

Возглавив в ноябре 1918 г. омское правительство и получив диктаторские полномочия, Колчак развернул успешное наступление, закончившееся разгромом 3-й красной армии Восточного фронта и вхождением в Пермь. После крупного успеха белых под Пермью и неудач под Уфой и Оренбургом положение на фронте стабилизировалось.

Однако в конце октября сопротивление войск белых было сломлено. Это был — конец октября — начало ноября — начало катастрофы и всего белого дела адмирала

Колчака. Красная армия приближалась к столице Колчака — Омску. 14 ноября 1919 года Омск был сдан без боя. С падением Омска была окончательно утрачена вера в победу... Обострились и отношения с чехами. В декабре 1919 года был оставлен Томск. Приближалась трагическая развязка.

Роковую роль в судьбе Колчака сыграли союзники. Когда поезд Верховного правителя дошли до Новониколаевска, уперлись в эшелоны чехов и Колчак потребовал пропустить его вперед, но получил отказ. И ничего не смог поделывать, так как уже не имел под рукой вооруженной силы. За Красноярском, поезд Верховного правителя 27 декабря на две недели были задержаны чехами. 3 января 1920 г. Совет министров посылает Александру Колчаку телеграмму с требованием об отречении от власти, передачи ее А.И. Деникину. А.В. Колчак в безысходном положении это требование выполнил. 4 января 1920 г. он издал свой последний указ — предоставил «всю полноту военной и гражданской власти на всей территории Российской Восточной окраины» атаману Г.М. Семенову. Александру Васильевичу было заявлено, что он взят под международную охрану. Около 9 часов вечера Колчаку и Пепеляеву объявили, что они арестованы повстанческим Политцентром. Их препроводили в губернскую тюрьму. Адмирала поместили в одиночную камеру иркутской тюрьмы. После 6-дневных допросов по решению Иркутского ВРК А.В. Колчак был приговорен к расстрелу.

После падения советской власти, была извлечена из архива телеграмма В.И. Ленина (Дело 24362) председателю Революционного совета 5-й армии, председателю Сибирского ревкома И.Н. Смирнову.

«Шифром Склянскому: Пошлите Смирнову (РВС 5) шифровку: Не распространяйте никаких вестей о Колчаке, не печатайте ровно ничего, а после занятия нами Иркутска пришлите строго официальную телеграмму с разъяснением, что местные власти до нашего прихода поступали так и так под влиянием угрозы Каппеля и опасности белогвардейских заговоров в Иркутске.

Ленин. Подпись тоже шифром. Беретесь ли сделать архи-надежно?» Январь 1920 г. Верно. (Из архива тов. Склянского)».

Так 7 февраля 1920 года трагически оборвалась жизнь легендарного вождя Белого Движения. А.И. Куприн в статье «Кровавые лавры», впервые опубликованной почти сразу после расстрела Адмирала оставил слова:

«Лучший сын России погиб страшной, насильственной смертью. Великая душа — твердая, чистая и любящая — испытала, прежде чем расстаться с телом, те крестные муки, о которых даже догадываться не смеет человек, не отмеченный Богом для высшего самоотречения <...>. Будет ли для нас священо то место, где навсегда смежились эти суровые и страдальческие глаза, с их взглядом смертельно раненного орла? Или — притерпевшиеся к запаху крови, все равно, будь это даже кровь великомученика, равнодушные ко всему на свете, кроме собственного сна и пищеварения, трусливые, растерянные и неблаго-

дарные — мы совсем утратили способность благоговеть перед подвигом <...> и расчетливо преклоняемся только перед успехом, сулящим нам еду и покой?»



Может быть, мы перестаем смотреть на гражданскую войну, как на героическую страницу нашей истории. Пересматриваем мы и своё отношение к белому движению. Понимаем, что среди людей, поднявшихся на борьбу с большевизмом, многие сражались прежде всего за Россию. Одним из признанных лидеров белого движения был адмирал Колчак — «Верховный правитель России», упокоенный на водах Ангары...

«Сей Крест установлен в память Александра Васильевича Колчака и Виктора Николаевича Пепеляева, упокоенных здесь в водах Ангары 7 февраля 1920 года. Вечная память павшим за Россию» — гласит надпись на памятном кресте на берегу Ангары.

«Нет ничего выше Родины и служения ей. Цель и смысл всей моей жизни — создание России единой и могучей, создание мирной и спокойной жизни при производительном труде под охраной закона. Той жизни, по которой так истосковалось население нашей страны». (А.В. Колчак).

#### Литература:

1. Статут военного ордена Св. Георгия 1769 года
2. Толкование на Святое Евангелие блаженного Феофиликта Болгарского. Т1. — М.: Сибирская Благовозвонница, 2009.-стр246.
3. Верховный Правитель России: документы и материалы следственного дела адмирала А.В.Колчака.// под ред. А.Н. Сахарова, В.С. Христофорова. — М.: Институт Российской истории РАН, 2003./ 20 стр.
4. Протоколы допросов верховного правителя адмирала Колчака А.В.. Протокол №1 от 20 января 1920 года
5. Верховный правитель России: документы и материалы следственного дела адмирала А.В. Колчака. Протокол №1 от 20 января 1920 года. / С. 21.
6. Верховный правитель России: документы и материалы следственного дела адмирала А.В. Колчака. Протокол №1 от 20 января 1920 года. / С. 23.
7. Гессен Г.В. Протоколы допроса адмирала А.В. Колчака чрезвычайной следственной комиссией в Иркутске 21 января — 7 февраля 1920 г. // Архив Русской Революции. — 1-е изд. — Berlin: Slowo-Verlag, 1923. — Т.Х. — С. 222. — 324 с.
8. Отречение Николая II: Воспоминания очевидцев: Документы. М., 1990. С. 237.
9. Кручинин А.С. Адмирал Колчак: жизнь, подвиг, память / Андрей Кручинин. — М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. — 538
10. Положение о временном устройстве государственной власти в России, утвержденное советом министров 18 ноября 1918 г. Газ. «Русская Армия», № 2, от 20 ноября 1918 г.
11. М. И. Смирнов. Александр Васильевич Колчак (краткий биографический очерк). Париж, 1930.
12. Кручинин А.С. Адмирал Колчак: жизнь, подвиг, память / Андрей Кручинин. — М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. — 538

## ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

### Значение игр с песком и другими природными материалами для развития детей раннего возраста

Барсукова Оксана Васильевна, педагог-психолог  
Детский сад комбинированного вида № 690 (г. Москва)

«В природе нет ничего бесполезного» — писал философ Мишель Монтень. Нельзя не согласиться с утверждением этого новатора своего времени, ведь именно он одним из первых высказывался против суровой дисциплины средневековых школ, выступая за гуманное и внимательное отношение к детям. Воспитание детей, по его мнению, должно способствовать развитию всех сторон личности ребенка, а обучение должно осуществляться без наказаний, без принуждения и насилия. Современная педагогическая мысль основывается на тех же принципах отношения к детям, развивая и воплощая в жизнь идею всестороннего развития ребенка с момента его рождения.

Примечательно, что практически все выдающиеся философы и педагоги прошлого придавали большое значение именно природе, как средству воспитания детей. Так, Я.А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств, воли. К.Д. Ушинский призывал «ввести детей в природу», чтобы сообщать им все доступное и полезное для их умственного и словесного развития. По мнению большинства выдающихся педагогов, ознакомление с природой играет огромную роль в умственном, эстетическом и нравственном развитии, а сенсорное воспитание является основным средством воспитания детей и их всестороннего развития. Сенсорное воспитание очень важный компонент, ведь знания о природе, существах, растениях усвоятся лучше, когда ребенку предлагают не просто посмотреть на объект живой или неживой природы, но еще и потрогать его, погладить, то есть обследовать. Природу, как неисчерпаемый источник форм, красок, звуков, можно широко используют и большинство современных педагогов и детских психологов.

Однако опыт работы в Центре игровой поддержки развития ребенка показал, что природные материалы не так часто используются для игр и занятий с детьми раннего возраста. Но вовсе не потому, что малышам они не интересны. В педагогической практике использование природных материалов в играх и в изобразительной деятельности начинается преимущественно с четырех-пяти лет. До этого момента дети зачастую бывают лишены такой возможности. Мы же глубоко убеждены в необходимости включения самых разнообразных природных материалов в развивающие игры с малышами.

Многие специалисты справедливо полагают, что ни один дидактический материал не сравнится с природой по разнообразию и силе развивающего воздействия на ребенка. Предметы и явления природы наглядно предстают перед детьми. Таким образом, ребенок непосредственно, с помощью органов чувств, воспринимает многообразие свойств природных объектов: форму, величину, звуки, оттенки, пространственное расположение. У него формируются конкретные первоначальные и яркие представления о природе, которые в дальнейшем помогают ему увидеть и понять связи и отношения природных явлений, усвоить новые понятия [3].

Первые контакты ребенка с окружающим миром происходят на ежедневных прогулках. Это пора самых невероятных открытий, ведь для малыша все происходит впервые. Впервые ребенок обращает внимание на то, что из влажного песочка получается куличик, а из сухого — горка; что деревья растут из земли, а на их ветках есть листья и желуди; что если вылить из леечки воду, то образуется лужица, которая быстро исчезает. Как важно, чтобы эти маленькие открытия происходили каждый день, чтобы стало потребностью находить, замечать, удивляться и радоваться, а главное, приобретать собственный неповторимый опыт общения малыша с миром природы. Находящийся в естественном природном окружении песок побуждает ребенка к спонтанной изобразительной деятельности [4, с. 114]. Малыш может наполнять песком формочки и делать «пирожки», оставлять на песке отпечатки своих рук и ног, чертить линии, создавать из песка горки, рыть ямки и тоннели, а также капать мокрым песком, пытаясь строить замки. Создание более сложных сооружений из песка способствует развитию художественных способностей и приносит малышу глубокое удовлетворение, вызванное реализацией им своих творческих потребностей и получением положительной оценки со стороны родителей [1, с. 85]. Игра с песком и водой вызывает неповторимые тактильные ощущения, доставляет необычайное удовольствие и является исцеляющим методом песочной терапии. Песок в работе с детьми используется для сенсорного развития, но может применяться и в психотерапевтических целях. Песок дает возможность для выражения широкой гаммы самых разных чувств: его можно сыпать, наносить по нему удары, закапы-

вать в него различные предметы [4, с. 113]. Работа с песком и водой позволяет легко создавать новые образы и не требует каких-либо умений. Песочные формы детской экспрессии являются выражением непосредственной души ребенка, его внутреннего состояния. Некоторые авторы видят особый смысл в детских играх с песком. Так, проведенная малышом на песке линия может трактоваться как символ его пути. Погружение в толщу песка ассоциируется с движением вглубь себя. Если ребенок оставил отпечаток ладони на песке — он утвердил факт своего существования. Изготовление фигур из песка — рождение нового мира, свершающегося благодаря помощи со стороны [1, с. 86]. Именно поэтому мы часто рекомендуем родителям наблюдать за тем, как их ребенок играет с песком, отслеживать все новые и новые проявления, способствующие творческому и личностному развитию. Самой естественной сферой взаимодействия с песком и другими природными материалами, конечно, является сам природный мир. Проголки на площадке или в парке, семейные выезды и отдых на природе. Но зачастую такая возможность может просто отсутствовать и тогда необходимые условия для ознакомления детей с природой создаются специалистами развивающих центров и кружков.

Приобщение к миру природы является одним из приоритетных направлений работы специалистов нашего структурного подразделения. Природные материалы регулярно используются как на индивидуальных, так и подгрупповых развивающих игровых сеансах. В играх-упражнениях с песком и другими сыпучими материалами дети принимают самое непосредственное участие. Здесь как специалистам, так и родителям необходимо соблюдать принцип золотой середины, и очень важно сохранять баланс между самостоятельностью ребенка и помощью, которая оказывается ему взрослыми. Идти за ребенком, но организовывать среду вокруг него таким образом, чтобы он захотел исследовать и изучать ее.

Скажем несколько слов непосредственно об **организации условий и игровой зоны** для игр с песком и другими природными материалами. Сейчас существует множество специальных столов для игры с водой и песком, они выпускаются в самых разных исполнениях, но их общие преимущества очевидны. Часто игровой пластмассовый столик представляет собой контейнер обтекаемой формы на удобных регулирующих ножках. Обычно контейнер имеет два-три глубоких отделения для песка и воды и крышку, благодаря которой его можно использовать в качестве обыкновенного стола, для различных игр и рисования детей. Однако, развивающие игры (не менее успешно!) можно проводить и без специального стола. Мы активно используем большую красивую пластиковую миску в качестве пальчикового бассейна и деревянный ящик, который часто используется в песочной терапии. Такая песочница делается на заказ и представляет собой ящик из светлого качественно обработанного дерева 50x50x8 или 50x70x8. Внутреннее углубление песочницы окрашивается в приятный синий цвет. Сам песок также

нуждается в обработке. Перед началом работы с песком, его необходимо просеять, а затем и прокалить в обычной домашней духовке. Другой вариант, который упрощает весь процесс — это покупка специального уже обработанного песка для шиншилл, который продается в зоомагазинах. Песка должно быть достаточно много. После всех предварительных процедур песок насыпается в подготовленный ящик, в котором будет удобно играть крохе. Если же условия в игровой комнате не позволяют разместить в ней песочницу, достойным вариантом будет наличие простого небольшого пальчикового бассейна.

Игровая зона может представлять собой небольшое хорошо освещенное помещение, например кабинет педагога-психолога структурного подразделения. Цветовое решение должно быть мягким (в голубых, зеленых, кремовых тонах). Основной принцип оформления игрового помещения — ничего лишнего. Желательно, чтобы вблизи игровой зоны размещалась раковина или мойка. Пол должен быть покрыт ковролином, а непосредственно под столиком с песочницей застелен клеенкой или защитной пленкой.

Итак, игры с песком и другими материалами предполагают выполнение различных игровых действий в соответствии с этапами развития ребёнка. Каждую из них мы рекомендуем предварительно проводить вместе с ребенком, подсказывая ему способы действия с игровыми материалами, а иногда и играя по принципу «рука в руке». Такой предварительный этап совместного действия включает в себя наблюдение малыша за способами действия взрослого, действия по подражанию и по образцу, предложенному взрослым, и наконец, самостоятельные действия, которые отражают уже собственный замысел ребенка. В процессе подготовки к игре у ребёнка должна быть возможность многократно самостоятельно обследовать песок (или другой сыпучий материал). Основная цель проведения коррекционно-развивающих игр с песком — это эмоциональное наполнение жизни ребенка и оказание помощи в их регуляции, обеспечение эмоциональной релаксации, снятия эмоционального напряжения, развитие положительных эмоций при помощи различных игр и манипуляций с песком, водой и крупой. Кроме того, развитие всех сторон психики ребенка, познавательного интереса, инициативности и творческое самовыражение.

Влияние на сенсорное развитие малыша оказывает формирование у него представлений об особенностях сухого и мокрого песка, об изменчивости его формы в зависимости от формы емкости, в которую он насыпается или накладывается. Сухой песок не сохраняет форму, рассыпается, создавая горку; песка может быть много или мало; его объем можно измерить с помощью какого-либо сосуда (ложки, миски, черпачка, стакана, банки, стакана и т.п.); его можно пересыпать совком, ложкой, ладошками.

Такие игры с пересыпанием песка из одной емкости в другую с помощью вспомогательного предмета или руками дают возможность малышу на собственном опыте установить свойства и особенности сухого песка. В отличие от сухого, мокрый песок может сохранять форму



того предмета, в который он был положен, и после того как будет освобожден от этого предмета.

На основе использования песка и природных материалов можно организовывать невероятное количество игр-занятий, имеющих воспитательную и образовательную направленность и призванных решать задачи познавательного и эмоционального развития, формирования пространственной ориентировки. Самые любимые детьми игры и игровые упражнения с песком зачастую являются самыми простыми из них:

- дети обожают «печь куличики» и делать фигурки с помощью пластмассовых формочек в виде животных, игрушек или фруктов;

- рассматривать и изучать песок, его свойства, например, сыпать песок, дуть на него мешать подручными предметами;

- играть в «прятки» сначала зарывая, а затем и откапывая маленькие игрушки и фигурки;

- делать домики и норки для фигурок животных;

- играть «в море», представляя, что песок — это поверхность воды;

- насыпать совочком песок в самые разные емкости (баночки, коробки, колбы) и слушать, какие звуки он будет издавать, если баночку потрясти;

- оставлять следы пальцев, отпечатки ладошек и самых разных предметов. Такую игру можно немного усложнить, спрашивая ребенка, что же за предмет оставляет отпечатки;

- чертить на ровной поверхности песка линии и основные геометрические формы;

- простые строительно-сюжетные игры требуют некоторой доли сформированности тонких моторных на-

выков. Даже при постройке самого простого домика ребенок должен уметь по-разному действовать лопаткой (при сгребании песка, уплотнении, делании двери, окон);

- можно организовать небольшую театрализованную постановку просто используя набор фигурок сказочных персонажей. И это будет способствовать не только развитию речи, пространственной ориентировки и других навыков ребенка, но навыкам совместной игры.

Как уже было отмечено, игры с природными материалами имеют широчайший диапазон влияния на психическое и личностное развитие ребенка. Они обеспечивают чувственный опыт ребенка, развивают анализаторы, сенсорную сферу, познавательную активность, высшие психические функции и творческие способности. При этом развивается наблюдательность и подлинный интерес к явлениям окружающей среды, дети приобретают знания путем самостоятельного поиска и исследовательской деятельности.

Таким образом, тактильное взаимодействие с окружающей средой начинается уже в раннем возрасте и продолжается на протяжении всей жизни, являясь важным условием и средством психического развития ребенка, а также благополучия эмоциональной сферы. Природная среда является тем уникальным местом, где малыш получает первый опыт творческой работы и где игра, изобразительная деятельность и спонтанность тесно связаны друг с другом. Еще К.Д. Ушинский писал: «дети не любят игрушек неподвижных, законченных, хорошо сделанных, лучшей игрушкой для ребенка та, которую он может заставить измениться самым разнообразным образом ... для детей лучшей игрушкой — куча песка».

#### Литература:

1. Кожохина С.К. Растем и развиваемся с помощью искусства. — СПб.: Речь, 2006.
2. Нечаева В.Г., Корзакова Е.И. Строительные игры в детском саду. — М.: Просвещение, 1966.
3. Саморукова П.Г. Методика ознакомления с природой в детском саду. — М.: Просвещение, 1991.
4. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная психотерапия. — СПб.: Питер, 2001.

## Влияние уровня тревожности на результативность огневой подготовки у сотрудников правоохранительных органов

Федоров А.Ф., кандидат психологических наук, доцент;

Малова Мария Евгеньевна, студент

Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

Одной из проблем уголовно-исполнительной системы на современном этапе является недостаток подготовленных сотрудников для несения службы в пенитенциарных учреждениях.

В связи с этим очень актуальным становится вопрос об эффективной огневой подготовке сотрудников УИС на

курсах служебной подготовки.

Для некоторых сотрудников эта встреча с огнестрельным оружием, как таковым, может приводить к повышению тревожности во время подготовки к стрельбам и неадекватному поведению на огневом рубеже. Но и у опытных инспекторов, проработавших в пенитенциарной

системе не один год, во время занятий с использованием огнестрельного оружия, высокий уровень личностной тревожности приводит к снижению уровня результативности выполнения стрелковых упражнений. Занятия по огневой подготовке призваны привить устойчивые навыки гарантированного поражения цели в ограниченное время, а их эффективности попаданий мешает состояние высокой эмоциональной возбудимости сотрудников.

В данном исследовании мы рассматриваем влияние психологического фактора на подготовку сотрудников УИС к стрельбе. Люди все абсолютно разные, и действия любого человека, особенно в стрессовых ситуациях, могут быть неоднозначны.

Важнейшую роль в понимании того, как человек будет выполнять ту или иную деятельность, особенно в том случае, когда рядом с ним кто-то еще занимается тем же самым делом, играет ситуативная тревожность.

Тем более, учитывая специфику деятельности сотрудников отдела охраны, которые в состоянии повышенной боевой готовности несут службу с оружием, и согласно предписанным требованиям, должны применить его в случае необходимости.

Понятие «тревога» было введено в психологию З. Фрейдом в 1925 году. И в настоящее время многими учеными рассматривается как разновидность страха. Тревога является результатом активности воображения, фантазии относительно будущего. Тревога появляется у человека вследствие наличия незаконченных ситуаций, заблокированной активности, не дающей возможности разрядить возбуждение. В связи с этим тревога понимается как эмоциональное состояние острого мучительного бессодержательного беспокойства, связываемого в сознании индивида с прогнозированием неудачи, опасности или же ожидания чего-то важного, значительного для человека в условиях неопределенности. Выраженная тревога проявляется как тягостное неопределенное ощущение «беспокойства», «дрожания», «кипения», «бурления» в различных частях тела, чаще в груди, и нередко сопровождается различными сомато-вегетативными расстройствами (тахикардией, потливостью, учащением мочеиспускания, кожным зудом). [1, с. 15]

В ходе нашего исследования была выдвинута следующая гипотеза: чем ниже у сотрудников уровень тревожности, тем выше у них показатели результативности огневой подготовки.

Для проверки гипотезы были выбраны: методика исследования тревожности Спилбергера, методика измерения уровня тревожности Тейлора, методика исследования готовности к риску Шуберта.

Исследование проводилось на базе отдела охраны ФКУ «Т-2 УФСИН России по Владимирской области». Выборку составили 50 человек, среди них 35 мужчин и 15 женщин.

По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что у сотрудников отдела охраны ФКУ «Т-2 УФСИН России по Владимирской области» преобладает

низкий уровень тревожности, как личностной (62%), так и ситуативной (60%). Что касается показателей по изучению тревожности по методике Тейлора, для сотрудников отдела охраны характерен средний уровень тревожности (62%). Низкие показатели по этому критерию, на наш взгляд, объясняются качественным профессиональным отбором на должности в отдел охраны. К кандидатам на должности в отдел охраны наряду с жесткими требованиями к состоянию соматического и психического здоровья предъявляются высокие психологические требования. Это объясняет и высокий уровень готовности к риску почти у всей группы респондентов (82%). Показатели результативности огневой подготовки сотрудников отдела охраны распределились следующим образом: «отлично» – 28%; «хорошо» – 34%; «удовлетворительно» – 38%. При чем, все сотрудники, получившие низкие оценки по стрелковым упражнениям имеют высокий уровень тревожности, а отличники по этой дисциплине имеют уровень тревожности ниже среднего (43%), низкий уровень тревожности (57%). Это доказывает, что тревожность мешает человеку качественно выполнять упражнения по огневой подготовке.

Для оценки статистической взаимосвязи между уровнями тревожности и эффективностью огневой подготовки, был использован коэффициент ранговой корреляции Пирсона. Математически была выявлена и доказана обратная корреляционная связь между тревожностью и результативностью огневой подготовки. Анализ полученных данных говорит о четко прослеживаемой тенденции влияния уровня тревожности на эффективность огневой подготовки.

На основе исследования нами были разработаны рекомендации для руководящего состава отдела охраны ФКУ «Т-2 УФСИН России по Владимирской области», которые хотят добиться успеха со своими подчиненными. Полагаем, что данное исследование будет иметь применение в работе психологов с сотрудниками УИС и охраняемых предприятий.

Некоторые из предлагаемых ниже рекомендаций требуют непосредственного вмешательства самого руководителя стрельб, тогда как другие предлагают ему пути эффективного контакта с психологом.

1. Руководитель стрелковых тренировок должен уметь распознавать признаки тревожности у сотрудников, несущих службу с оружием. Эти данные могут быть более точными и объективными, если использовать стандартизированные тесты тревожности.

2. Если окажется, что один или более сотрудников в отделе проявляют чрезмерную тревожность, то руководитель должен попробовать выявить причины их страхов. Это можно сделать в личных беседах руководителя с подчиненными, анализируя их автобиографические данные, а в случае, если речь идет о новых сотрудниках, обсудить это с их наставниками.

3. Руководитель может провести ряд групповых бесед о тревожности и страхе, отметив, что признаки тревож-

ности не всегда мешают успешному результату. Часто их отсутствие должно беспокоить стрелков.

4. Сотрудников, у которых имеются постоянные страхи и у кого в более стрессовых ситуациях происходит полная дезорганизация деятельности, следует направить на консультацию к психиатру или психологу для постановки более точного диагноза и лечения.

5. Сотруднику следует напомнить, что тревожность может уменьшиться во время выполнения упражнений. Одновременно стрелка необходимо информировать о

том, каким образом в результате тревожности могут нарушиться одни виды деятельности (т. е. вновь освоенные двигательные навыки или сложные действия, требующие точности), в то время как другие ее компоненты могут существенно улучшиться по той же причине.

6. Руководитель стрельб может помочь сотруднику снизить значимость предстоящих стрельб или отвлечься, переключившись на другой вид деятельности, или рекомендовать ему очень интенсивную разминку перед самими стрельбами.

Литература:

1. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности. // Тревога и тревожность / под ред. В.М. Астапова. — СПб.: Питер, 2001. — 256 с.

## **Подготовка специалистов для обслуживания XII олимпийских зимних игр и XI паралимпийских зимних игр 2014 года в городе Сочи на факультете сервиса и туризма КГУФКСТ**

Мальченко Оксана Николаевна, студент

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

Решение Международного олимпийского комитета о выборе города Сочи местом проведения XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года предопределили необходимость перепрофилирования существующей образовательной системы, интеграции в нее олимпийского образования и набора компетенций, которыми должны овладеть студенты и выпускники для решения профессиональных задач на олимпийских объектах. Именно поэтому руководство каждого вуза, и в том числе Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, в подготовке кадров ориентируется в первую очередь на запросы и потребности олимпийского региона в соответствии с обновленными образовательными стандартами.

На рисунке 1 приведена схема взаимодействия различных структурных подразделений университета в подготовке кадров для XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в городе Сочи.

Опыт организации этой работы доказывает, что в условиях конкурентной борьбы важно оперативно обеспечивать подготовку высококвалифицированных кадров, востребованных предприятиями отрасли, что доказано уже семью выпусками специалистов, которые работают в органах управления туризмом, многочисленных предприятиях индустрии сервиса, туризма, гостеприимства, анимации и средствах массовой информации.

Помимо традиционных заказчиков, сейчас выпускники вузов, готовящих кадры для сферы обслуживания, находятся под пристальным вниманием АНО «Оргкомитет

«Сочи-2014» в связи с возможной их работой в качестве волонтеров и подрядчиков во время XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр.

Необходимо отметить, что в 2010 году вуз выиграл всероссийский конкурс на право открыть на своей базе один из 26 федеральных центров подготовки волонтеров по профилю «Обслуживание мероприятий на Олимпийских играх» и «Обслуживание мероприятий на Паралимпийских играх» с квотой привлечения 2200 человек.

Структура центра приведена на рисунке 2, из которого видно, что основная работа сосредоточена на трех направлениях — спортивном, социальном и олимпийском, за каждое из которых отвечают квалифицированные специалисты.

В рамках подготовки волонтеров решается важнейшая задача — формирование у студентов необходимой структуры мотивационно-потребностной сферы к реализации волонтерских функций, включающая решение ряда насущных проблем:

1. Включение работы в качестве волонтеров в содержание профессиональной, в том числе и преддипломной практики студентов.

2. Представление работы в качестве волонтеров как фактора повышения конкурентоспособности на рынке труда студентов, получающих социальномические профессии, в основном в сфере туризма и гостеприимства.

3. Проведение внутривузовских конкурсов среди претендентов на участие в группах волонтеров, поощрение студентов, показавших подготовленность к добровольче-

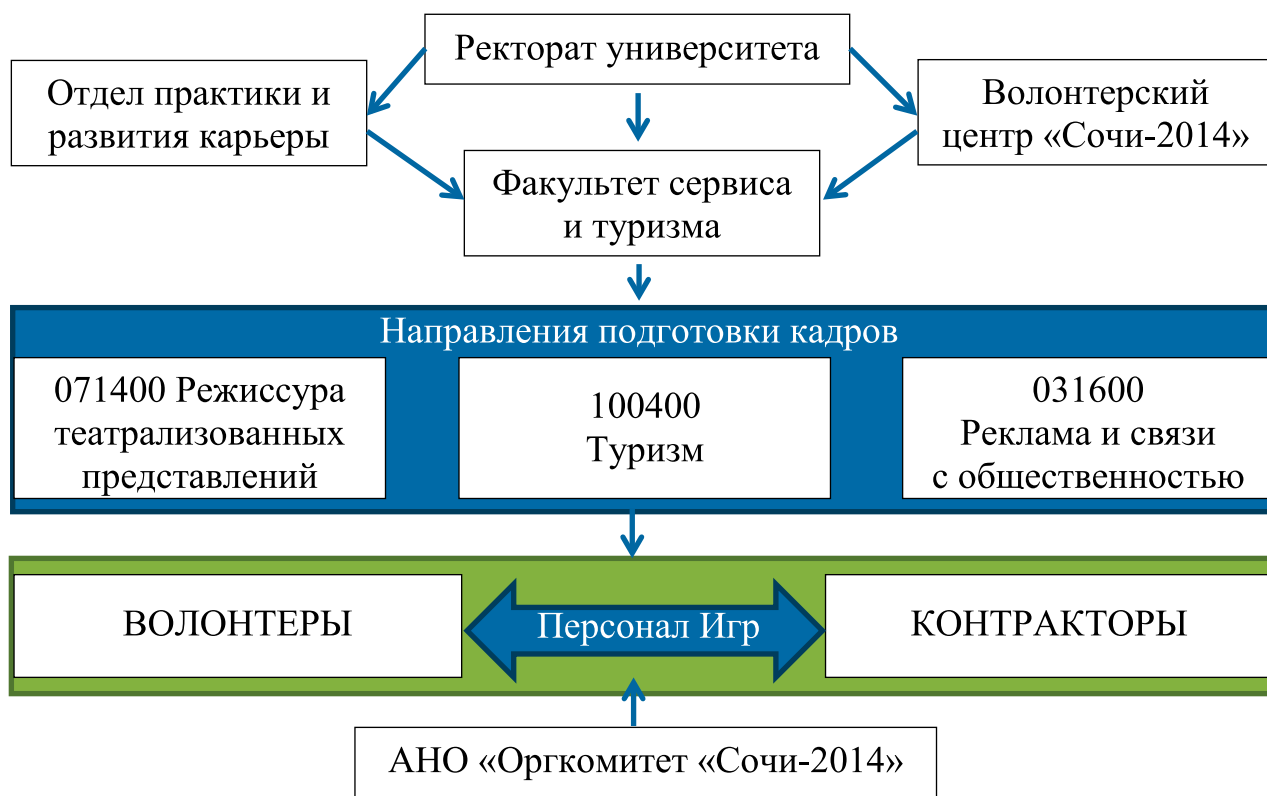


Рис. 1. Схема взаимодействия различных структурных подразделений университета в подготовке кадров для XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в городе Сочи

ским инициативам в качестве волонтеров в межвузовских конкурсах, использование в качестве мотивирующего фактора материалов о роли волонтеров в Олимпийском движении.

4. Мотивирование студентов возможностью приобретения нового и уникального опыта, соучастия в событиях XXII Олимпийских зимних игр XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в г. Сочи.

Основа эффективной работы центра заключается в научно-методическом подходе к организации его деятельности. С апреля 2008 года успешно реализуется проект «Школа волонтера». За четыре года подготовку в «Школе волонтера» прошли подготовку 529 студентов, освоивших основные способы организации добровольческой работы и получивших личную книжку волонтера.

Занятия в «Школе волонтера» состоят из двух основных разделов — базового, одинакового для всех трех направлений (54 часа), и специализированного, учитывающего особенности социального, спортивного или олимпийского добровольчества (по 72 часа).

Дидактическими единицами базового блока являются: история и мировые тенденции развития волонтерского движения; состояние добровольчества в России на современном этапе; правила получения личной книжки волонтера; психолого-педагогические аспекты волонтерской деятельности; коммуникации и тим-билдинг в системе добровольного служения; безопасность жизнедеятельности при реализации добровольческих проектов. Кстати, боле

половины слушателей составляют студенты факультета сервиса и туризма.

В содержание специализированного блока для подготовки волонтеров олимпийского направления входит рассмотрение: общественно-государственной системы олимпийского образования в Российской Федерации; концепции олимпийского образования Оргкомитета «Сочи-2014»; организации и сервисного обслуживания Олимпийских игр; основ теории и методики обслуживания олимпийских объектов; специфики работы со зрителями и гостями Олимпийских игр; техники и технологий обслуживания Олимпийской деревни; олимпийских церемонии и анимационного обслуживания; специфики обслуживания Паралимпийских игр и гостей с ограниченными возможностями жизнеобеспечения.

Практические занятия проводятся преимущественно с использованием деловых игр, методов активного обучения и применением информационных технологий. Завершающим этапом является разработка и защита в малых группах (5–10 человек) социального проекта волонтерской направленности.

В целях выполнения этой задачи, с учетом требований Государственных образовательных стандартов и организации научно-исследовательской работы, в университете внедрена многоуровневая система подготовки специалистов:

1) предпрофильная и профильная подготовка школьников, начиная с 9 класса в соответствии с разработан-



Рис. 2. Структура волонтерского центра КГУФКСТ

ными программами олимпийского образования;

2) специализированное обучение в Гуманитарном колледже университета по специальности «Туризм»;

3) высшее профессиональное образование на факультете сервиса и туризма университета;

4) послевузовское образование в магистратуре, аспирантуре, на факультете повышения квалификации и переподготовки кадров.

Необходимо учитывать тот факт, что специалист, который будет работать на Олимпийских играх, немислим без знания иностранных языков, высокой компьютерной грамотности и навыков участия в волонтерских проектах. Для реализации этих задач в вузе:

– функционирует Центр языковой подготовки по углубленному изучению 10 иностранных языков;

– организованы специализированные курсы по освоению новых прикладных информационных технологий;

– волонтерский центр «Сочи-2014» активно вовлекает студентов в реализацию проектов социальной, спортивной и олимпийской направленности;

– вузовский центр развития карьеры студентов регулярно организует для них профессионально-ориентированные практики на десятках предприятий отрасли.

В дополнение к изложенным фактам, в 2011 году специалистами факультета сервиса и туризма разработаны три учебных программы для переподготовки персонала предприятий сервиса и гостеприимства Сочинского района Краснодарского края, одобренные на Президиуме Национального научно-образовательного инновационно-технологического консорциума вузов сервиса по направлениям:

– **олимпийское образование** (история олимпийского и паралимпийского движения);

– **профессиональные навыки** (совершенствование профессиональной деятельности специалистов, компьютерной грамотности);

– **олимпийский английский** (элементарные навыки коммуникативного общения на английском языке).

Таким образом, в целях оптимизации подготовки специалистов, на наш взгляд, необходимо:

1. Учитывать при подготовке кадров рекомендации Международного олимпийского комитета и Международного паралимпийского комитета к уровню владения обязательными профессиональными компетенциями, необходимыми при обслуживании объектов инфраструктуры XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в городе Сочи.

2. Разработать региональную программу социальной поддержки, стимулирования и мотивации студентов-волонтеров и молодых специалистов, в том числе работающих в высших учебных заведениях.

3. Сформировать единое образовательное информационное пространство, интегрирующее современные достижения науки и практики в сфере организации и обслуживания Олимпийских игр специалистами различных отраслей.

4. Рекомендовать руководителям предприятий отрасли всех форм собственности оказывать содействие в организации и проведении профессиональных и волонтерских практик и стажировок будущих специалистов на объектах Олимпийской инфраструктуры.

## Роль социальных сетей в развитии рынка он-лайн торговли в отечественном сегменте интернета

Мальченко Оксана Николаевна, студент

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

*Статья посвящена анализу роли социальных сетей в организации и продвижении Интернет-торговли. Приводятся данные социологических опросов, проведенных в социальных сетях, дается характеристика социологического портрета сетевого потребителя услуг интернет-магазинов.*

**Ключевые слова:** Интернет-маркетинг, социальные сети.

## The Social Networks Role in the On-line Marketing Promotion in the National Part of Internet

Malchenko O.N.

Kuban State Physical Education, Sports and Tourism University, Krasnodar

*The paper is devoted to the social networks role analysis in organization and promotion the Internet-Marketing. It contains results of the sociological investigations which took place in different social networks and the characteristic of the Internet customer sociological portrait is given.*

**Key words:** Internet-Marketing, Social Networks.

**Актуальность.** Интернет-торговля — это динамично развивающаяся отрасль во всем мире. Благодаря активному распространению широкополосного доступа к сети Интернет на быстроразвивающихся рынках, таких как страны БРИК (Бразилия, Россия, Индия и Китай), перед компаниями сектора розничной торговли открываются совершенно новые рынки. Интернет также предоставляет все больше возможностей потребителю для изучения продукции, так как потребитель может быстро ознакомиться с продукцией и определить, является ли товар, предлагаемый местными торговыми компаниями, продукцией высокого или низкого качества. Таким образом, продвижение бизнеса в Интернете и продажи через сеть могут стать, по мнению С. Долгова (2010), Н. Маршанского (2011) и Д. Данина (2011) «и благом, и проклятием».

Вместе с тем, социальные сети сегодня позволяют компаниям выстраивать долгосрочные отношения со своими потребителями, формировать их лояльность, управлять репутацией компании, повышать продажи и решать многие другие задачи развития Интернет-бизнеса.

**Гипотеза исследования** — социальные сети являются действенным инструментом оптимизации Интернет-торговли при условии качественной рекламы в он-лайн сообществах и адресной рассылки.

**Цель исследования** — научно-теоретическое обоснование роли социальных сетей в продвижении продукции Интернет-магазинов

Задачи исследования:

Изучить теоретические предпосылки развития Интернет-торговли.

Провести социологическое исследование отношения пользователей социальных сетей к Интернет-магазинам.

Охарактеризовать социологический портрет пользователя социальных сетей — потребителя услуг Интернет-магазинов.

**Новизна исследования** заключается в разработке программы социологического исследования организации опроса пользователей различных социальных сетей с последующим компаративным анализом полученных результатов.

**Теоретическая и практическая значимость** исследования заключается в организации и проведении комплексного социологического опроса пользователей социальных сетей «Одноклассники», ВКонтакте», Мой мир» и «Facebook» с последующим анализом и выработкой практических рекомендаций.

**Методика исследования** — применялась авторская программа социологического исследования с использованием открытых вопросов.

**Результаты исследования.** По заключению экспертов Microsoft, рынок Интернет-торговли в России все еще не так развит, как в странах Западной Европы или Северной Америки. Чтобы получить более четкое представление о российском рынке, мною было проведено исследование, в ходе которого был получен ряд интересных результатов, в частности:

— 80% респондентов когда-либо совершали покупку в Интернет-магазине;

— самой популярной формой оплаты до сих пор остается оплата наличными при доставке товара, хотя все шире применяется и такая форма оплаты, как элек-

тронные платежи;

— неуверенность в надежности продавца и качестве услуг по доставке товара — основные факторы, удерживающие потенциальных клиентов интернет-магазинов от покупок в Сети;

Социальные медиа оказывают значительное влияние на решение интернет-пользователей о совершении той или иной покупки. Члены социальной сети гораздо больше доверяют мнению других ее участников о продуктах и производителях, чем рекламе.

Крупным компаниям исключительно важно разработать свою онлайн-стратегию. Это не означает, что им необходимо иметь собственный интернет-магазин. Компании должны понимать, что Интернет является средством общения с клиентами. Так, социальная сеть может помочь в развитии бренда, но также может уничтожить его, причем за очень короткое время. Инвестиции в построение системы общения с клиентом представляют собой важную составляющую всей стратегии в целом. В последнее время просчеты в стратегии ряда глобальных брендов, такие как отсутствие внимания к мнению клиентов и недостаточно эффективное управление каналами взаимодействия с клиентами, отрицательно сказались на репутации этих брендов. Интернет также служит обширным источником информации, как нужной, так и нежелательной. Поэтому предприятиям розничной торговли необходимо включать в свою стратегию процедуры отслеживания информации и методы общения в Интернете. Традиционные магазины находятся в более выгодном положении, когда необходимо обеспечить узнаваемость бренда в сети Интернет. Но если компании уделяют недостаточно внимания данному растущему каналу продаж и общения с клиентом, это может плохо отразиться на перспективах развития бизнеса.

Необходимо констатировать тот факт, что российские потребители уже оценили преимущества интернет-торговли. Об этом свидетельствует тот факт, когда опрошенные отвечали на вопрос «Совершали ли Вы когда-либо покупки через Интернет?» то 80% опрошенных когда-либо совершали покупку онлайн. Среди респондентов с уровнем дохода свыше 25 тыс. рублей в месяц доля совершивших покупки в Интернете достигает 90%.

Ответ на вопрос «Покупали ли Вы что-либо через Интернет в течение последних трех месяцев?» Из тех участников опроса, кто когда-либо делал покупки в Сети, 74% респондентов приобрели что-то через Интернет в течение последних трех месяцев. По данным исследования, чаще всего российские потребители покупали в Сети книжную продукцию, что соответствует общемировым тенденциям. Книги и бытовая электронная техника стали самыми популярными категориями товаров для покупок в Сети. При выборе книги сложнее ошибиться, уже перечень технических характеристик и нет опасности приобрести не тот размер или цвет. Кроме того, книжные магазины являются одними из старейших проектов интернет-торговли на российском рынке B2C (Business-to-Customers).

«Какие из перечисленных товаров и услуг Вы покупали с помощью Интернет?» — к другим категориям товаров, которые респонденты чаще всего покупали в Сети, также относятся: бытовая электронная техника — 40%, компьютеры и программное обеспечение — 35%, косметика и парфюмерия — 31%.

#### Выводы

1. Если говорить об отношении интернет-пользователей к продвижению компаний в социальных медиа, то всего лишь 17% респондентов предпочли бы вовсе не получать информацию о специальных предложениях, скидках и новинках — ни в социальных сетях, ни в форме рассылки по электронной почте. Мужчины меньше проводят времени в социальных медиа и чуть негативнее воспринимают маркетинговые рассылки. Доля респондентов, не желающих получать информацию от компаний, среди мужчин составила 20%, а среди женщин она не превысила 15%. Из тех, кто хотел бы получать подобного рода информацию, доля респондентов, воспринимающих социальные сети как канал распространения маркетинговой информации, составила 28%. Но не стоит воспринимать социальные медиа в качестве прямого канала продаж. Они предназначены для общения, а не для торговли. Регистрируясь в социальных сетях, пользователи хотят поддерживать связь с друзьями и коллегами, то есть в первую очередь они стремятся к общению.

2. Безусловно, мнение нескольких «друзей» о фильме или продукте в социальной сети может повлиять на выбор потребителя сильнее, чем отзывы, полученные на профессиональных сервисах. Но потребители присоединяются к сообществу компании ради интересной информации о продукции и специальных предложений, они демонстрируют лояльность бренду и ожидают, что к их мнению и идеям будут прислушиваться. Социальные медиа следует использовать для общения с потребителями, выясняя их предпочтения, рассказывая им о бренде и о продукте, но не пытаясь продать этот продукт. Попытки прямых продаж могут подорвать доверие целевой аудитории, в то время как правильно выстроенный диалог будет работать на узнаваемость бренда и увеличение продаж в других каналах. В этом разделе на вопрос «Назовите источники, через которые лично Вы хотели бы получать информацию от торговых сетей и компаний производителей о специальных предложениях, скидках и новинках?» респонденты ответили: 66% через электронную почту, 26% — социальные сети, 17% не хотят получать информацию.

3. Как показало исследование, 80% респондентов когда-либо совершали покупку в интернет-магазине. Растет значимость социальных сетей по популярности среди интернет-пользователей. В общих результатах опроса главными преимуществами пользователи назвали экономию времени и доставку на дом, а недостатками — невозможность предварительно увидеть товар и неуверенность в хорошем состоянии товара при доставке, а также проблемы с возвратом, все это отталкивает российских потребителей от покупок в Сети.

## Субъективные переживания трудностей в адаптации к болезни у подростков с сахарным диабетом I типа

Рахматуллина Элина Нургалиевна, аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Москва)

Сахарный диабет I типа (СД1) — хроническое полиэтиологическое эндокринное заболевание, характеризующееся глубокими нарушениями углеводного, жирового, белкового и минерального обменов. Независимо от причин, эти нарушения, в конечном итоге, являются следствием абсолютного недостатка гормона инсулина. Абсолютный недостаток инсулина характеризуется резким снижением его синтеза инсулинсекретирующими бета-клетками островков поджелудочной железы и его секреции в кровь. В целом можно сказать, что несмотря на большой прогресс в изучении причин и механизмов развития сахарного диабета, он остается хроническим инвалидизирующим заболеванием, при котором полное излечение пока не возможно.

Важнейшей целью лечения сахарного диабета (СД) является достижение компенсации углеводного обмена. Основным ее отражением и центральной «тактической мишенью» для эндокринолога является гликированный гемоглобин HbA1c. Этот параметр позволяет судить об адекватности сахароснижающей терапии, а также в большой мере о том, насколько успешно больной справляется с необходимыми контрольными и лечебными мероприятиями [3]. Однако, будет ошибкой утверждать, что компенсация заболевания — это только лишь физиологический процесс, затрагивающий лишь телесную сторону. Болезнь — это практически всегда травмирующая ситуация, которая влияет на эмоциональное состояние

больного. Несомненно, говорить о полноценной компенсации можно только в том случае, когда наряду с достижением оптимальных соматических показателей достигается определённый уровень психологического комфорта, который можно обозначить как психическую адаптацию к заболеванию

В последние десятилетия распространённость СД приобрела характер «неинфекционной эпидемии», особо удручающе выглядят сведения о заболеваемости СД1 в детском и подростковом возрасте. По данным Государственного регистра сахарного диабета заболеваемость СД1 у детей за 10 лет выросла на 35,7% (с 59,4 до 80,6 на 100 тыс. детского населения), у подростков на 68,9% (с 108,5 до 183,5 на 100 тыс. подросткового населения) [5].

Не возникает сомнений в том, что дети и подростки определяют будущее общества и государства. От их здоровья и благополучия во многом зависят социальная, экономическая и другие сферы развития страны. Именно по этой причине важно не только направлять силы и средства на предотвращение заболеваемости, но и оказывать всестороннюю (социальную, медицинскую, психологическую) поддержку детям и подросткам, оказавшимся в ситуации острого стресса, коим, несомненно, можно назвать заболевание сахарным диабетом I типа.

Из-за резких и всеобъемлющих изменений личности подростковый возраст всегда считался критическим периодом. Переоценка своих возросших возможностей опре-

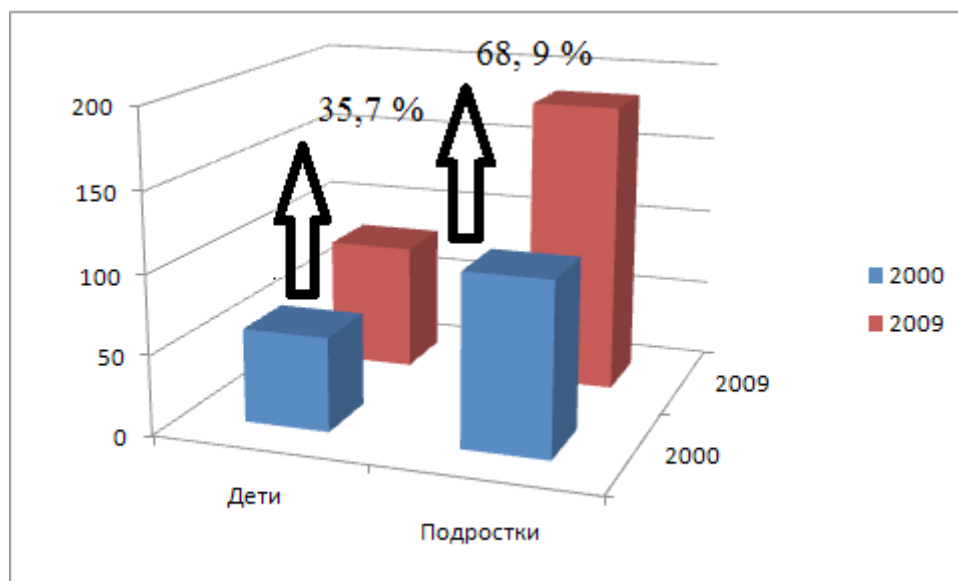


Рис. 1. Динамика распространённости СД1 в Российской Федерации за 2000–2009 гг. (чел. на 100 тысяч соответствующего населения)



деляет стремление подростков к независимости и самостоятельности, болезненное самолюбие и обидчивость, повышенную критичность [4]. А на фоне заболевания сахарным диабетом возможно обострение всех возрастных особенностей, что, в конечном счёте, может привести к декомпенсации болезни и нарушению адаптации подростка.

Хорошая компенсация диабета во многом зависит от психической адаптации подростка к заболеванию, и того, насколько подросток успешно справляется с трудностями, возникающими вследствие постановки у него диагноза сахарный диабет 1 типа. Анализу этих трудностей и посвящена данная статья.

Амбулаторно и в условиях стационара было обследовано 60 подростков с диагнозом сахарный диабет 1 типа: 33 девочки и 27 мальчиков в возрасте от 13 до 16 лет. Стаж заболевания составлял от 1 года до 11 лет, в выборке присутствовало 3 подростка с первично выявленным диабетом. 31 больной находился в стадии средней компенсации заболевания ( $HbA1c < 9\%$ ), 13 в стадии хорошей компенсации ( $HbA1c < 7\%$ ), 16 — в стадии декомпенсации ( $HbA1c > 12\%$ ). Все подростки получали инсулинотерапию, согласно плану лечения.

Для исследования трудностей в адаптации к заболеванию и субъективных переживаний болезни были использованы следующие клинико-психологические методы: наблюдение, анкетирование, свободное описание подростками трудностей в адаптации, структурированное интервью.

Подростки с сахарным диабетом 1 типа сталкиваются со многими трудностями, как физическими, так и психологическими проблемами. Абсолютное большинство (48 человек) склонны расценивать диабет как фактор, способствующий отсутствию «нормальной жизни», собственное здоровье воспринимается в прошедшем времени: «когда я была здорова, я могла ездить куда хотела», «постоянные ограничения в еде, то гипо (прим. гипогликемия — патологическое состояние, характеризующееся снижением концентрации глюкозы в крови ниже 3,5 ммоль/л), то гипер (прим. гипергликемия патологическое состояние, характеризующееся повышением концентрации глюкозы в крови выше 9 ммоль/л), в еде многого не могу позволить, а так хочется, в общем, постоянный самоконтроль...». Особую трудность для подростков представляют состояния гипогликемии, которые переживали все больные, участвовавшие в исследовании. Опасность «загиповать» вызывает беспокойство, а в некоторых случаях тревожное ожидание. Особенно ярко это отмечается у подростков (12 человек из выборки), у которых гипогликемия привела к развитию комы. «Я боюсь выходить из дома, а вдруг я опять упаду в кому», «страшно заниматься спортом, могу не почувствовать как упадёт сахар», «боюсь, что упадёт сахар, а у меня не будет с собой сладкого».

Не менее тягостно переживается и необходимость постоянно соблюдать диету, следить за режимом питания.

Здесь можно выделить несколько основных аспектов: 1) запрет на любимые продукты, сладости. Особенно трудно удаётся себя ограничивать девочкам — «я очень люблю шоколад, но не могу себе позволить часто его есть». Зачастую подростки нарушают диету именно за счёт потребления сладкого; такие нарушения могут быть связаны как с недостаточной зрелостью эмоционально-волевой сферы личности — «я же чуть-чуть», «от одной конфеты ничего не будет», «очень трудно сдержаться», так и с поведением подростка в группе значимых сверстников: «все зашли в кафе, а я что, буду просто так сидеть?». 2) фиксированное время приёма пищи, её количество. Здесь также возможны нарушения вследствие уже обозначенных причин.

Однако, вероятно, самой большой трудностью для больных сахарным диабетом 1 типа является необходимость делать инъекции инсулина. Ежедневность инъекций, недопустимость их пропусков, возрастающая болезненность, образование липодистрофий (прим. липодистрофия — патологическое состояние, характеризующееся зачастую общим отсутствием объёма жировой ткани в подкожной клетчатке), неадекватная реакция окружающих на уколы — вот лишь некоторые негативные переживания, связанные с инсулинотерапией. Практически все подростки высказывали своё негативное отношение к уколам: «как же надоели эти уколы, везде синяки...», «когда я думаю, что мне всю жизнь придётся делать инсулин, я жить не хочу», «в общаге первое время отнеслись ко мне как будто к наркоману».

Более половины опрошенных подростков знали об осложнениях диабета и об их опасности для здоровья. Мысли о возможной слепоте, почечной недостаточности, сосудистых поражениях формируют чувство тревожности, а в некоторых случаях даже безнадежности, безысходности. Нередки высказывания вроде «да я всё равно кандидат на кладбище», «у меня уже куча осложнений, мне всё равно». Однако, следует заметить, что подобные настроения более характерны для подростков более старшего возраста (15–16 лет), что, вероятно, связано с более осознанным отношением к своему здоровью и более чётким пониманием всей опасности сахарного диабета. С течением сахарного диабета и степенью его компенсации связана оценка своего будущего подростками. Так, среди больных с диабетом в стадии декомпенсации ( $HbA1c > 12\%$ ) негативная оценка своего будущего встречалась чаще (9 подростков из 16), чем среди больных с хорошей ( $HbA1c < 7\%$ ) компенсацией заболевания (3 из 13).

Несомненно, помимо проблем со здоровьем, подростки сталкиваются и с другими трудностями, часто психологического характера. Центральной психологической характеристикой больных сахарным диабетом является постоянное чувство неуверенности, которое окрашивает всю жизненную стратегию этих пациентов [2]. Хроническое заболевание, отмечает Д.Н. Исаев, может отрицательно повлиять на всю жизненную стратегию больного, часто он организует свою жизнь вокруг своего страдания,

испытывает чувство незащищенности и эмоциональной заброшенности. [1]. При свободном описании трудностей, связанных с заболеванием, подростки часто называли отсутствие возможности свободно планировать своё время: «не могу пойти с классом в поход». Так же под отсутствием личной свободы подразумевалась уже описанная выше необходимость ежедневного измерения сахара крови и инъекций. Многие подростки отмечали неадекватное отношение окружающих с инъекциям инсулина: «некоторые даже думают, что я наркоман», к самим

больным диабетом: «обидно, когда люди спрашивают, не заразный ли я», «самое неприятное, что люди, узнав о моем заболевании, боятся иногда общаться со мной и отворачиваются....».

Как было показано выше, подростки с сахарным диабетом 1 типа сталкиваются со многими трудностями. Для того, чтобы справиться с ними и успешно компенсировать заболевание, медикаментозное лечение следует сочетать со стабилизацией психического состояния, что облегчает, в свою очередь, и нормализацию соматического здоровья.

#### Литература:

1. Исаев Д.Н. психосоматические расстройства у детей: руководство для врачей. — СПб.: Питер, 2007. — 512 с.
2. Менделевич В.Д., Клиническая и медицинская психология. М.: МЕДпресс-информ, 2005. — 432 с.
3. Моловильин О.Г., Шишкова Ю.А., Дивисенко С.И., Андрианова Е.А., Суркова Е.В., Дедов И.И. Психологические эффекты достижения компенсации сахарного диабета 1 типа у пациентов молодого возраста // Сахарный диабет. — 2010. — № 1. — С. 66
4. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. — М.: Академия, 2011. — 656 с.
5. Сунцов Ю.И., Болотская Л.Л., Маслова О.В., Казаков И.В. Эпидемиология сахарного диабета и прогноз его распространения в Российской Федерации // Сахарный диабет. — 2011. — № 1. — с. 15

## ПЕДАГОГИКА

### Совершенствование форм и методов преподавания дисциплин студентам первого курса при переходе к новым стандартам образования

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук, доцент;  
Асеева Елена Николаевна, кандидат технических наук, доцент;  
Крохалев Александр Васильевич, кандидат технических наук, доцент  
Волгоградский государственный технический университет

Важным положением современной концепции государственной политики России в области образования является активная интеграция отечественной высшей школы в мировое образовательное пространство. Присоединение России к Болонской конвенции предусматривает перестройку высшего профессионального образования (ВПО). В настоящее время в технических вузах сложились системы ВПО с законодательно закрепленными тремя ступенями: бакалавр, магистр и дипломированный специалист (инженер). Причем подготовка инженеров резко сократилась и ведется по единичным специальностям. Переход на двухуровневую подготовку бакалавр-магистр (4 года плюс 2 года), потребовал разработки Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

В связи с переходом на ФГОС (так называемый стандарт третьего поколения), преподаватели вузов столкнулись с проблемой значительного сокращения аудиторных часов преподаваемых дисциплин при сохранении, как правило, прежнего объема учебного материала. Это вызвано тем, что подготовка инженера всегда велась в течение 5 лет (по отдельным специальностям и более), а в современных реалиях необходимо подготовить технического специалиста — бакалавра, за 4 года. Это привело к тому, что значительная часть учебного материала была выведена на самостоятельную работу студентов. Такой подход к планированию учебного процесса может негативно отразиться на качестве и результативности обучения студентов младших курсов, так как в школе они привыкли значительный объем изучаемого материала осваивать на уроках под контролем учителя. Процесс обучения осложняется также тем, что на первом курсе студенты сталкиваются с проблемой социальной адаптации к условиям вуза [1,2,3]. В связи с этим, возникает необходимость внедрять новые подходы при проведении аудиторных занятий и организации самостоятельной работы студентов.

Для успешного решения указанных проблем необходима коренная перестройка всего учебно-воспитательного процесса на основе полной переработки учебных планов и программ, создания новых учебников и учебных

пособий, разработки методических материалов, предусматривающих сокращение обязательных занятий и увеличение контролируемой самостоятельной работы студентов, широкого использования компьютерной поддержки обучения.

Существенную роль в этом процессе перестройки отводится лекции [4]. Несмотря на то, что в настоящее время существуют противники лекционного изложения материала, как нам показывает наш опыт — этот вид занятий при правильной организации является ведущим. Основным недостатком лекции — это пассивность ее слушателей, возможность пребывать в бездумном состоянии. Необходимо активизировать лекцию и заставить слушателя преодолеть «леность» ума, чтобы в результате лекции слушатели могли мыслить самостоятельно. Важны получаемые во время лекции сведения, расширяющие кругозор слушателей, стимулирующие способность быстро воспринимать новые идеи и быстро их применять. Преподаватель должен помочь студентам выработать умение творчески мыслить, развить подвижность и остроту ума.

Целесообразно весь изучаемый материал разбить на блоки (например, по темам, разделам предмета). В каждом блоке материал надо распределить по следующему принципу: освоение знаний в аудиторное время (обязательная часть блока) и самостоятельная работа. На лекциях необходимо уделять больше времени обязательной части блока (например, основные определения, термины, теоремы), но также дать обзорную часть для самостоятельного освоения материала. Это становится возможным, если сочетать различные виды лекций с привлечением мультимедийных средств.

Известно, что существует как традиционные формы (вводные, обзорные, текущие, обобщающие и т.д.), так и нетрадиционные формы проведения лекций (бинарные или лекции-дискуссии, проблемные, лекции-конференции, визуализация) [5]. Например, на этапе введения слушателей в новый раздел, тему, дисциплину наряду с общепринятой обзорной лекцией можно использовать лекцию-визуализацию. Подготовка данной лекции преподавателем со-

стоит в том, чтобы изменить, переконструировать учебную информацию по теме лекционного занятия в визуальную форму для представления студентам через технические средства обучения или вручную (схемы, рисунки, чертежи и т.п.). Чтение лекции сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных наглядных материалов, полностью раскрывающему тему данной лекции. Лекция — визуализация способствует созданию проблемной ситуации, которая создает психологическую установку на изучение материала, развитие навыков наглядной информации в других видах обучения. Для самостоятельной части блока можно применить проблемную лекцию, которая начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изучения материала необходимо решить, она строится таким образом, что познания слушателя приближаются к поисковой, исследовательской деятельности. Этот вид лекций активизирует учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу, усвоение знаний и применение их на практике.

Неотъемлемой частью изучения любой дисциплины являются семинары, практикумы, лабораторные работы [6]. Этот вид занятий направлен на осуществление связи изучаемой теории и практики, часто служит иллюстрацией к лекции, является связующим звеном между самостоятельным теоретическим освоением студентом научной дисциплины и применением ее положений на практике, частично является самостоятельной исследовательско-аналитической работой с учебной литературой и последующим активным обсуждением проблемы под руководством преподавателя. Практические блоки должны соответствовать лекционным, но допускать иное разделением материала на аудиторную и самостоятельную части. Например, больше внимание уделять материалу, который на лекции подробно не рассматривался. На этих занятиях необходимо не только контролировать самостоятельную работу студентов (лекционную и практическую), но и целенаправленно управлять этим процессом посредством четких формулировок тем, указывать основные и дополнительные источники литературы, вопросы и задания для

самоконтроля осваиваемого материала, индивидуально разбирать сложные задания.

Для повышения качества образования в нашем ВУЗе непрерывно совершенствуются методики обучения, направленные на более эффективную аудиторную и самостоятельную работу студентов. Авторскими коллективами кафедр были разработаны учебно-методические комплексы дисциплин (УМКД) и электронные учебно-методические комплексы (ЭУМКД), которые содержат рабочие программы в соответствии с ФГОС; учебные пособия, рабочие тетради, примеры выполнения заданий, конспекты лекций, презентации лекций, методические рекомендации для выполнения практических и лабораторных работ, семестровых заданий, список рекомендуемой литературы, а также набор тестов разной сложности для контроля и самоконтроля знаний по данной дисциплине и другие методические материалы. В электронном виде ЭУМКД выложен в файловом хранилище университета и находится в свободном доступе для студентов университета.

Вся разработанная учебно-методическая литература призвана облегчить и организовать самостоятельную работу студентов, компенсировав ограниченное количество времени общения с преподавателем. Методические указания для выполнения контрольных работ даны с пошаговыми инструкциями и максимальным числом иллюстраций.

Таким образом, организация учебного процесса для студентов первого курса требует особых подходов к проведению лекций, практических занятий, организации самостоятельной работы. Сокращение числа аудиторных часов, отводимых на изучение предмета, с перенесением их на самостоятельную работу студентов, повышает роль лекций, практических и лабораторных занятий и вместе с тем поднимает ответственность преподавателей при подготовке к ним. Используемые нами методы позволяют студентам в дальнейшем применять полученные знания на практике, проявлять творческие способности, самостоятельность и индивидуальность, получать навыки анализа данных и выработки решения.

#### Литература:

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. Авдеюк О.А. Роль информационных технологий в процессе образования студентов безотрывной формы обучения / О.А. Авдеюк, А.В. Крохалев, К.В. Приходьков, А.Н. Савкин // Международный журнал экспериментального образования, №4, 2011. — С. 48–49.
5. Лекция — основная организационная форма в ВУЗе. [Режим доступа: <http://www.kantiana.ru/medicinal/opk/umk/chast04.doc>]. Дата обращения: 13.01.2012.

6. Организационные формы обучения. [Режим доступа: <http://didaktica.ru/osnovy-obshhej-didaktiki/172-organizacionnye-formy-obucheniya.html>]. Дата обращения: 13.01.2012.

## Основные результаты применения разработанных методик контент-анализа

Ахмеджанов Мансур Махмудович, кандидат педагогических наук, профессор;  
Хасанова Зебо Давлатовна, ст.преподаватель  
Бухарский инженерно-технический институт высоких технологий (Узбекистан)

В системе учебно-методической работы в любом учебном заведении составным компонентом является анализ учебных занятий и воспитательных мероприятий. Учёные — методисты предлагают самые различные схемы анализов (как по своему объёму, так и по детальности описания).

Тем не менее, во всех этих схемах имеются общие, повторяющиеся элементы, отражающие суть занятия.

Нами был проведен контент-анализ (далее КА) учебно-методической документации студентов практикантов факультета автоматизация технологических процессов Бухарского инженерно-технического института высоких технологий на первой педагогической практике студентов третьего курса с целью выявления типичных недостатков, отклонений от рекомендованных методистами института нормативов. Изучались выполненные самими студентами во время взаимопосещений анализы уроков (53 наблюдения) и анализы внеклассных воспитательных мероприятий (100 наблюдений).

Контент-анализ уроков был проведен по следующим показателям: (темам):

1. Тип урока.
2. Цель урока.
3. Оборудование урока.
4. Ход урока.
5. Достижения урока.
6. Закрепление урока.
7. Домашнее задание.
8. Оценка знаний учащихся.
9. Выводы и предложения.

Эти «темы» были обязательным элементом структуры отчёта, указанными и специально изданной для практикантов методической разработки. На установочной конференции перед началом педагогической практики фиксировалось внимание студентов на необходимость их раскрытия в отчёте.

Для определения основных данных использовался метод наименьших квадратов, и результаты обрабатывались на персональном компьютере. Основными единицами измерения были строки на листах стандартного размера, уделённые авторами отчётов каждой указанной выше темы.

Таблица 1 показывает, что на описание целей урока студенты в среднем затрачивают 4 строки, что явно мало

для постановки развёрнутых и конкретных целей урока. У отдельных практикантов встречается «перехлест» и в другую сторону — верхняя граница вариационного размаха описания или урока 18 строк, то есть 2/3 страницы.

Лаконичны характеристики оборудования урока, что является косвенным отражением технической оснащённости колледжей.

На описание хода урока в среднем студенты давали чуть больше 10 строк (10,35) при среднем квадратном отношении 7,5 (мода — 10). Проведенное дополнительное выборочное интервью с практикантами показало, что основной причиной такого «экономного» описания урока является схематичность самих уроков, стандартность форм их проведения (опрос, объяснение, домашнее задание).

В описании достижений урока (от 2 до 23 строк), в среднем 7 строк, что говорит нам скорее о неумении описать достигнутые на уроке результаты или о невозможности их охарактеризовать достаточно подробно. Дополнительный анализ формулировок целей уроков (взятых практикантами из планов — конспектов преподавателей) подтвердил в основном вторую гипотезу — цели сформулированы недиагностично, в общих фразах, неконкретно. Большинство уроков не предусматривало специальных задач контроля достижения главных целей достаточно эффективными способами (карточки — задания, дидактические тесты, контрольные упражнения).

Косвенно это подтверждает и данные КА описаний закрепления на уроках изученного материала (от 1 до 8 строк при моде 2). Меры рассеяния показывают, что большинство потратили на описание закрепления не более 5 строк, то есть очень мало (обычно приводится 1—2 вопроса преподавателя к классу, причём формулировка вопросов примитивны и нацелены на механическую репродукцию полученных знаний, а не на самостоятельное мышление).

Домашнее задание в большинстве изученных уроков давалось, судя по студенческим анализам, недифференцированно: «повторить по учебнику тему...». Несколько больше внимания уделяется оценке знаний учащихся — описание этого элемента урока занимает в студенческих анализах от 2 до 7 строк.

Выводы и предложения студентов — практикантов весьма скромны по своему объёму — в среднем 6 строк, хотя вариационный размах очень велик — 23 строки (от 1

Таблица 1. Результаты контент-анализа выполненных практикантами анализов уроков

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Факторы измерения									
Минимально строк	1	1	1	1	2	1	1	2	1
Максимально строк	3	18	6	31	23	8	7	7	24
Вариационный размах	2	17	5	30	21	7	6	5	23
Средне арифметич. простая	1,75	4,18	1,83	10,35	7,16	3,13	2,41	3,56	6,18
Мода	2	3	1	10	2	2	2	2	1
Среднее квадратическое отклонение	0.62	2,95	1.33	7.50	4.78	1,80	1,40	1,84	5,01
Всего	93	222	97	549	380	166	128	189	328

Таблица 2. Результаты контент-анализа выполненных практикантами анализов воспитательных мероприятий

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8
Факторы измерения								
Минимально строк	1	2	2	15	1	1	1	2
Максимально строк	2	9	13	81	8	15	8	28
Вариационный размах	3	11	15	96	9	16	9	30
Средне арифметич. простая	1,48	5,15	4,61	44,41	3,96	4,36	4,74	7,67
Мода	1	4	4	41	4	4	4	7
Среднее квадратическое отклонение	0,54	3,69	3,50	30,85	2,76	3,36	3,44	7,32
Сумма вариантов	148	515	461	4441	396	436	474	767

до 24), что говорит о различном подходе самих студентов к оцениванию занятия, и о недостаточном итоговом контроле преподавателей вуза, принимавших слишком лаконичные отчёты студентов.

Близкую картину представляет КА проделанных практикантами письменных анализов воспитательных мероприятий (результаты обработки представлены в табл. 2). Студенты — практиканты, как и при подготовке к анализу уроков, были предварительно (перед началом педпрактики и её процесс) ознакомлены со структурой анализа воспитательных мероприятий.

Материал обрабатывался по строкам, уделённым в анализе воспитательного мероприятия по следующим позициям:

1. Определение организационной формы проведения мероприятия.
2. Описание проведенной подготовительной работы (как лично самого педагога, так и с учащимися).
3. Характеристика целей проведения мероприятия.
4. Описание содержания выступлений.
5. Определение основных результатов проведения воспитательного мероприятия.
6. Оценка целесообразности выбора методов и приёмов, применяющихся педагогом.
7. Выводы.

8. Пожелания и предложения по совершенствованию воспитательной работы.

Основные выводы по данным КА здесь можно свести к следующим:

1. В большинстве случаев студенты слишком кратко описывают подготовительную работу к воспитательному мероприятию, не уделяя ей должного (по мнению преподавателей — методистов) внимания.
2. Цели воспитательных мероприятий описываются в основном достаточно и конкретно (в среднем — 4,61 строки).
3. Достаточно подробно характеризуется само содержание воспитательного мероприятия (примерно полторы страницы).
4. Уделяется внимание оценке целесообразности методов воспитания, выводам, предложениям по совершенствованию воспитательной работы. Однако, встречаются случаи недобросовестного выполнения практикантами этих аспектов задания (и слабого методического контроля отдельных преподавателей за качеством выполнения анализов воспитательных мероприятий — равно как и анализов уроков).

Для проверки одного из положений нашей гипотезы, согласно которому применение КА при анализе уроков и внеклассных мероприятий может привести к снижению

конфликтности в педагогических коллективах, нами был проведен выборочный опрос завучей 48 колледжей и средних школ Бухарской области. По данным опроса, это часть нашей гипотезы в основном подтвердилась. Так, 46 опрошенных отметили, что количество неаргументированных споров между педагогами — участниками взаимопосещений «значительно уменьшилось», 2 — что они остались «на прежнем уровне». При этом 39 завучей отметили, что применение контент — анализа позволило

обратить внимание на недостатки в оформлении таких видов учебно-методической документации, как листы взаимопосещений, отчёты по методическим проверкам.

Данные проведенного опроса подтверждают результаты применения контент-анализа на педагогических практиках и согласуются с наблюдениями, проведенными 16 преподавателями — руководителями практики по педагогике, психологии и методике.

## Портрет – изображение человека

Бабажанов Ахмаджон Худойбердиевич, старший преподаватель  
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

В своем выступлении Президент Республики Узбекистан Ислам Каримов на открытии международной конференции «Подготовка образованного и интеллектуально развитого поколения — как важнейшее условие устойчивого развития и модернизации страны» говорил: «В современном мире наиважнейшей ценностью и основным капиталом общества, его движущей силой становятся образованные граждане, способные к высокопроизводительному труду, обладающие высокими **духовными и моральными** качествами. Именно поэтому в XXI веке — веке интеллектуальных знаний, высокого уровня развития смогут добиться те страны, которые избрали своим приоритетом инвестиции в человеческий капитал. Только по-настоящему образованное общество будет способно преодолеть современные вызовы и проблемы».

Важнейшими задачами всесторонне гармонично развитого поколения являются духовно-нравственное и эстетическое воспитание личности. Эти задачи реализуются и путём приобщения подрастающего поколения к изобразительным искусством. Основным направлением изобразительного искусства является создание портрета.

Портрет — один из древнейших жанров изобразительного искусства, первоначально он имел культовое назначение, отождествлялся с душой умершего. В античном мире портрет развивался более в скульптуре, а также в живописных портретах — фаянсовых портретах I—III вв. В средние века понятие портрета заменяется обобщенными образами, хотя на фресках, мозаиках, иконах, миниатюрах существуют некоторые индивидуальные черты в изображении исторических лиц. Поздняя готика и Возрождение — это бурный период развития портрета, когда происходит становление портретного жанра, достигающего вершин гуманистической веры в человека и понимания его духовной жизни.

Портрет в изобразительном искусстве — это изображение человека или группы людей, выполненное с помощью художественных средств и образов. Это жанр передает, раскрывает внутренние и внешние характе-

ристики изображаемого объекта (объектов), выступает транслятором увиденной реальности.

Портрет — это один из самых распространенных жанров в живописи. На полотне изображается человек, а вместе с ним не только его внешность, но и часто недоступные общему взору внутренний мир и черты характера. Этот жанр изобразительного искусства очень персонализирован, почему и интересен обществу в целом и отдельному человеку в частности. Мы привыкли к фотографиям, и к их легкой доступности в мировой паутине, но истинный портрет — это не только результат, который мы видим на холсте. Это большая трудоемкая работа, проведенная художником и моделью. Это интерпретация человека, не всем доступная и эксклюзивная, элитарная, чем, безусловно, привлекательна и ценна.

Картины портреты относятся к одному из основополагающих жанров живописи. На них изображается человек или группа людей, в облике которого (которых) могут воплощаться определенные черты характера, особенности эпохи, национальности, социальной среды.

Картины с изображением людей — это всегда и собственное отношение автора к конкретной личности, и раскрытие духовной сущности персонажа через особенности его внешнего облика. В категорию портретов входит и такой жанр как автопортрет. Но и в этом случае он являет собой сочетание характеристики определенного мировоззрения и сходства изображения с изображаемым.

Восточные мастера всегда славились своим особым художественным талантом, который в полной мере проявился в отделке и украшениях величественных дворцов, мавзолеев и других культовых зданий. Как правило, основные мотивы узбекского творчества — это орнамент, узор и каллиграфия. Позже появляется новый вид изобразительного узбекского искусства — миниатюра — маленькие яркие красочные картинки, покрытые лаком, украшали интерьеры дворцов и богатых домов.

В XIV—XV веках — эпоху правления Тимуридов — во всеобщем культурном подъеме пережило свой необы-

важный расцвет и узбекское изобразительное искусство. В самаркандских мавзолеях сохранились детали изумительных пейзажных росписей. Некоторые дворцы Амира Темура украшались живописными панно с портретами самого правителя, его жен, сыновей и сподвижников, с богатыми, пиршественными сценами. В это время рождается творчество Камолиддина Бехзода — величайшего художника средневековья, непревзойденного мастера восточной миниатюры.

Новый взлет узбекского художественного искусства приходится на начало XIX века. Искусство миниатюры достигает наивысшего расцвета, его прославляют такие имена как Ахмад Дониш (1827—1897), Абдулхалик Махмуд и другие.

На узбекскую живопись XX века большое влияние оказали и русские художники-передвижники. Их замечательные работы стали основой для развития восточной школы портретов и пейзажей, развития жанра реализма в живописи.

Границы жанра портрета очень подвижны, и часто собственно портрет может сочетаться в одном произведении с элементами других жанров.

**Исторический портрет** — изображает какого-либо деятеля прошлого и создаваемого по воспоминаниям или воображению мастера, на основе вспомогательного (литературно-художественного, документального и т.п.) материала. В сочетании портрета с бытовым или историческим жанром модель часто вступает во взаимодействие с вымышленными персонажами.

**Посмертный (ретроспективный) портрет** — сделан после смерти изображённых людей по их прижизненным изображениям или даже полностью сочинённый.

**Портрет-картина** — портретируемый представлен в смысловой и сюжетной взаимосвязи с окружающими его миром вещей, природой, архитектурными мотивами и другими людьми (последнее — групповой портрет-картина).

**Портрет-прогулка** — изображение гуляющего человека на фоне природы возникло в Англии в XVIII веке и стало популярным в эпоху сентиментализма

**Портрет-тип** — собирательный образ, структурно близкий портрету.

Костюмированный портрет — человек представлен в виде аллегорического, мифологического, исторического, театрального или литературного персонажа. (В наименования таких портретов обычно включаются слова «в виде» или «в образе», например, «Екатерина II в виде Минервы»). Различают:

- Аллегорический
- Мифологический
- Исторический
- Семейный портрет
- Жанровый портрет

• Автопортрет — принято выделять в отдельный поджанр.

**Религиозный портрет** (донаторский или ктиторовский) — древняя форма портрета, когда человек, сделавший по-

жертвование, изображался на картине (например, рядом с Мадонной) или на одной из створок алтаря (часто колени-нопреклонённым).

Для живописных портретов также имеет значение точка зрения, с которой художник «смотрит» на модель: если чуть снизу, то это придаёт образу оттенок монументальности, а если сверху, то более подвижно. Изображения «лицом к лицу» со зрителем наиболее нейтральны.

По формату (скульптурные):

- 1) герма (одна голова с шеей)
- 2) бюст (голова и верхняя часть туловища, примерно по грудь)
- 3) статуя (целая фигура, с головы до ног)
- 4) По повороту головы:
- 5) в анфас (фр. en face, «с лица»)
- 6) в четверть поворота направо или налево
- 7) вполоборота
- 8) в три четверти (фр. en trois quarts)
- 9) в профиль.

Профильное изображение предполагает определённую форму идеализации модели, напоминая об античных камеях и римской медали. Профильный портрет — одна из древнейших форм, поскольку для его создания требовалось меньше навыков рисования — человек в некоторых случаях рисовался не с натуры, а через подсвеченный полупрозрачный экран, на котором обводили его силуэт.

В 1780-х годах художник Дмíтрий Григорьевич Левицкий (родился около 1735) — русский живописец украинского происхождения, академик, мастер парадного и камерного портрета создал уникальную портретную галерею деятелей русской культуры. Особой теплотой отличаются интимные портреты Левицкого, созданные в период расцвета творчества художника (середина 1770-х — начало 1780-х). Одно из лучших созданий Левицкого — портрет молодой М. Дьяковой (1778), поэтический, жизнерадостный, написанный в богатой гамме тёплых тонов.

Хорошо написанный портрет, как считается, должен показывать внутреннюю сущность модели с точки зрения художника — не только физические, но и духовные черты. Подобная необходимость была сформулирована еще на заре сложения европейского портрета, когда в 1310 году Пьетро д'Абано сказал, что портрет должен отражать и внешний облик, и психологию модели. (Так, Латур говорил о своих моделях: «Они думают, что я схватываю только черты их лиц, но я без их ведома спускаюсь в глубину их души и овладеваю ею целиком»).

Требование портрета — сходство с оригиналом, которое обеспечивает точного изображения внешнего облика человека. В изображении человека одного внешнего сходства мало, ибо подлинная глубина портрета заключается в раскрытии психологического мира человека. Наблюдательный глаз художника-портретиста в мимике лица, в выражении глаз, в жестах и позе, в манере ходить, сидеть, одеваться, в окружающей обстановке видит проявление





Портрет молодой М. Дьяковой (1778)



Портрет незнакомки в голубом платье

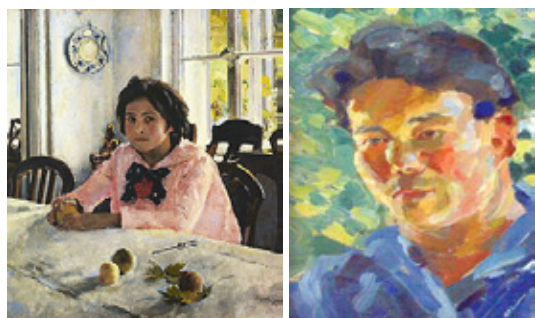
тех или иных черт характера, привычек, переживаний, настроений и чувств, то есть внутреннего состояния человека.

Портрет имеет различную смысловую нагрузку. Художник, изображая портрет, стремится, прежде всего, открыть индивидуально-психологические свойства человека. Эти обаятельные качества, известные только узкому кругу людей, придают портрету интимный характер.

В изображении человека требуется нескольких положений:

- обычное место интимного портрета — жилая комната.
- для общественных мест создавался иной тип портрета — парадный, посвященный общественному деятелю. В нем художник стремится показать заслуги изображенного человека, его роль и место в обществе.

Например, картина В. Серова



Личные качества портретируемого и задачи, поставленные перед собой художником, определяют композиционный строй портрета, размер и формат картинной плоскости.

В движениях и поворотах человеческого тела проявляются различные черты характера. Поэтому художник всегда ищет такое положение портретируемого, выражение его лица и жестов, в которых наиболее полно запечатлелись бы его типичные черты. Портрет показывает конкретного человека с присущими ему особенностями и через них отражает время, эпоху, переживания, искания и

мечты людей, а вместе с этим и идеалы самого художника, его отношение к изображаемому.

Форма головы человека определяется особенностями черепа, мышц и наличием жировых отложений. Отличительные признаки строения головы проявляются в форме лба, висков, темени, затылка, глаз, носа, рта, ушей, щек, подбородка.

Форма лба зависит главным образом от формы лобной кости. Она бывает высокой, низкой, выпуклой, плоской, вогнутой, скошенной. Форма лба зависит также от наличия и положения лобных бугров: далеко поставленные друг от друга, они делают лоб широким, а близко стоящие — узким. Форма висков определяется вдавленностью височной кости сверху и выпуклым скуловым отростком снизу, что хорошо заметно у исхудавшего человека. У более полных людей висок имеет выпуклую форму благодаря широкой височной мышце и толстому жировому слою. Теменная часть черепа выпукла, по бокам имеет темные бугры, особо выступающие у детей, что придает их голове иногда четырехугольную форму. Форма затылка бывает выпуклой, плоской, скошенной и т.д.

Рисую фигуру человека, нельзя забывать о модуле, о сравнении частей фигуры друг с другом, о величине между ними и их расположении. П.П. Чистяков в этом смысле говорил, что надо, «рисую голову, видеть пятку».

Большую роль при изображении фигуры играет одежда. Она может подчеркнуть характерные очертания и движения фигуры. Облегание тканью частей тела определяется, прежде всего, формой этих частей, плотностью и толщиной ткани и покроем одежды. В местах изгиба формы (в локте, колене, тазе) особенно часто возникают складки. Здесь ткань, сжатая с двух сторон, образует узкие, ломкие, валикообразные складки, направленные по линии сгиба. В местах опоры ткани (плечи, бедра) складки не образуются и поверхность ткани, облекая тело, повторяет его формы. Рисую надетую фигуру, следует в первоначальном наброске показать основные части тела, их размер, движение. В одежде не все элементы в равной

степени выявляют форму тела и движение его частей. Поэтому надо отбирать в одежде такие элементы, которые помогают построить фигуру, выявить ее характер и движение. Все остальные детали и складки, не помогающие решить эту задачу, игнорируются.

Например, в работе художника-педагога со старшими дошкольниками большое значение придается умению делать быстрые наброски фигуры человека в различных положениях. Это умение воспитывается систематическими упражнениями. Модель сначала ставится на 15–20 минут, а потом время работы сокращается до 3–5 минут. Разумеется, в краткосрочном рисунке решаются немногие задачи, но такие, которые могут ответить на вопросы: что делает человек? Каково положение основных частей тела? Каковы пропорции его тела? То есть решаются задачи на передачу движения, пропорций и характерных особенностей фигуры человека (рис.).



Набросок выполняют в два этапа. На первом этапе очень легкими, светлыми линиями отмечают высоту фигуры, изображают кружочком или овалом голову, схематично намечают всю массу надетого туловища до пояса и ниже пояса, длину, положение ног. Первоначальная схема конкретизируется на втором этапе более четкими, уверенными линиями и штрихами, уточняющими форму головы и шеи. Бегло обрисовывают воротник и намечают контуры торса с руками, внимательно прослеживая их направление, характер и места изгибов, складок одежды, выявляющих форму всех частей торса. Проверяют характер движения масс головы, торса и рук. Согласуют с ними движение ног, бегло отмечают их толщину и особенности формы до колен и от них до ступней. Проверяют целостность всей фигуры, пропорциональность ее частей и сходство с оригиналом. Набросок выполняют мягким карандашом, дающим возможность рисовать как светлыми, так и темными, широкими линиями и штрихами, оживляющими рисунок тоно-

выми и фактурными контрастами. При наличии времени можно линейный набросок дополнить тоном, усиливающим впечатление объемности. Наброски можно делать не только карандашом, но и углем, пастелью, сангиной, тушью акварелью, пером, кистью и палочкой.

Проректор Лиссабонского Университета Т.Сид (Португалия) выразила мнение: «Система образования в Узбекистане имеет четко сбалансированную учебную программу, где большое внимание придается не только теории, но и информационно-коммуникационному и **художественному обучению**, а также воспитанию учащихся в любви к спорту, преданности вековым традициям узбекского народа», — высказала мнение португальский ученый.

Так, профессор Киевского национального университета имени Т.Шевченко Ольга Плахотник отметила, что Узбекистан великая страна, вырастила мощную плеяду всемирно известных ученых и педагогов, а также большое количество современных ученых. Созданные ими научные труды и школы разрушить никому не удалось. И очень радует, когда видишь зарождение и развитие новых школ, появление новых ярких вех в истории образования Узбекистана, организаторов науки, педагогов и истинных патриотов в деле высокодуховного, гармоничного воспитания молодежи.

В подтверждении этих мыслей И.Каримов высказал такую мысль в своей речи «Любое государство должно быть заинтересовано в развитии интеллектуального и духовного потенциала страны. В эпоху глобализации образованность становится важнейшим компонентом экономического развития и накопления национального богатства страны, а высокий духовный уровень населения позволит органично формировать правовую культуру, способность народа жить и трудиться в свободном, демократическом правовом государстве, осознавать свои права и свободы, уметь ими пользоваться в интересах личности, государства и общества».

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что современный педагог-художник должен не только профессионально иметь навыки создания портрета, но и владеть педагогическим мастерством в работе с учащимися. Он должен хорошо знать психологию человека и уметь эти знания использовать, передавать детям в работе с ними, научить обучающихся в создании портрета, увидеть не только внешние качества портретируемого, но и его внутренний мир, его душевное состояние. Эти факторы служат проявлению и развитию творческих способностей учащихся.

#### Литература:

1. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. — Москва: Просвещение, 1974.
2. Шорохов Е.В. Основы композиции. М: Просвещение, 1976.
3. Тансиқбоев Ў. Ўзбекистус санъат усталари. Тузувчи — муаллиф санъатшунослик доктори Р.Х.Токтош. Т.Ғофур Ғулом номидаги адабиёт ва санъат нашриёти, 1978.
4. Унковский А.А. Живопись. Вопросы колорита. Учеб. пособие для студентов худож. — граф. фак. пед. ин-тов. Просвещение 1980.

5. Алексеев С.С. О цветах и красках. М.: Искусство, 1964.
6. Алексеев С.С. О колорите. М., Изобразительное искусство, 1974.
7. Волков Н.Н. Цвет в живописи, М.: Искусство. 1965.

## **Педагогические условия эффективного формирования готовности подростков к личностным достижениям в физкультурно-спортивной деятельности**

Бакулин Сергей Васильевич, аспирант

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

Социально-экономические перемены, происходящие в России, приводят к осознанию того, что поступательное движение современного общества во многом связано с успешностью личностных достижений каждого человека. Именно индивидуальные достижения, как яркие показатели продуктивности личности в процессе самореализации, выступают критерием эффективности образовательной системы в целом. Личностные достижения представляют собой результат целостного развития индивида — его познавательной сферы, эмоций, мотивов, самореализации, самоорганизации, физического и психического здоровья. Под личностными достижениями понимается «субъективный позитивно значимый результат, степень прогресса личности по отношению к ее предшествующим проявлениям» (С. Л. Илюшин).

Поиск новых форм, методов и средств образовательной деятельности обуславливают на практике необходимость создания педагогических условий для формирования готовности подростков к личностным достижениям в физкультурно-спортивной деятельности.

Анализ научной литературы по проблеме осмысления содержания понятия личностные достижения подростка в физкультурно-оздоровительной деятельности свидетельствует о внимании исследователей к вопросам значения для подростков ситуаций личностных достижений. Именно они оказывают влияние не только на уровень притязаний, самооценку, мотивацию достижений, но и во многом определяют дальнейший ход развития личности.

Изучение литературных источников свидетельствует, что вопросами мотивационной и интеллектуальной готовности школьников к повышению уровня личностных достижений в процессе физического воспитания занимались А.Ф. Артюшенко, В. Бальсевич, Н. Бернштейн, Е. Ильин, Е.В. Нечипоренко, Л.А. Нечипоренко, А. Пуни и др. Авторы отмечают, что на формирование личностных достижений школьников влияют: четкое понимание цели (наличие интеллектуальной готовности и положительной мотивации) учебно-физкультурной и спортивной деятельности, осознанное желание к самоусовершенствованию, способность к самоконтролю, самоанализ и самооценка в процессе учебной деятельности на уроках физического воспитания [1, 4, 6, 7, 8 и др.].

В процессе формирования готовности подростков к личностным достижениям необходимо реализовывать комплекс особых педагогических условий, в которых будут актуализироваться названные компоненты и осуществляться притязания личности «на успех», что отвечает возрастным требованиям учащихся.

Исследования ученых Л.И. Божович, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой, Д.И. Фельдштейна, Л.М. Фридмана и других показывают, что подросткам свойственны эмоциональная неустойчивость, нетерпимость к критическим замечаниям, проявление упрямства и негативизма, потребность в теплых межличностных отношениях, в самоутверждении и признании со стороны «значимых людей», высокая подверженность внешним воздействиям, неустойчивость самооценки и трудности социальной адаптации.

Именно этот возраст богат ситуациями, при которых личностные характерологические дисгармонии становятся препятствием на пути к реализации конкретных личностных целей. Педагогически сообразна позиция Л.И. Божович, которая отмечает, что в данный период начинают развиваться те внутренние процессы, которые приводят в конце подросткового возраста к формированию уже относительно самостоятельных и устойчивых взглядов, оценок, относительно устойчивой системы отношения подростков к окружающему и самому себе. Автор подчеркивает, что в этом возрасте начинают приобретать все большее значение внутренние факторы развития, определяющие собой новый тип взаимоотношений между ребенком и средой: он становится способным к самостоятельному развитию через самовоспитание и самосовершенствование [2].

В этот период усиливается значение и роль самооценки в формировании личности ребенка. Обобщение позиций ученых позволяет сделать вывод: только наличие положительной оценки создает у подростков переживание эмоционального благополучия, что является необходимым условием для нормального формирования личности. С одной стороны, отмечает Л.И. Божович, имеет место стремление подростка к определенному уровню достижений (иначе называемого уровнем притязаний), предполагающее устойчивую положительную самооценку и потребность в ее со-

хранении, с другой стороны — факт неуспеха требует от ребенка снижения этой самооценки. «А когда ребенок с детства лишен ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе», — указывает Д.И. Фельдштейн [9, с. 5]. Поэтому подростки остро воспринимают и переживают успехи и неудачи своей деятельности, не всегда могут осознанно определить причины, способствующие положительному или отрицательному ее результату.

Теоретический анализ проблемы позволил определить ведущие педагогические условия, обеспечивающие формирование готовности подростков к личностным достижениям в физкультурно-спортивной деятельности. Так, в исследовании С.В. Сафоновко [7] определены ведущие педагогические условия, обеспечивающие формирование стремления учащихся к личностным достижениям в физкультурно-спортивной деятельности, а именно:

- готовность педагогов к ориентации учащихся на личностные достижения (В.А. Маликова, В.Г. Рындак, В.А. Слостенкин и др.);

- организация образовательного процесса, стимулирующего личностное развитие учащихся (С.В. Емельянцева, Л.С. Илюшин, И.В. Пильдес и др.);

- развивающая образовательная система, обеспечивающая индивидуальное становление личности учащегося (Н.С. Искрин, А.В. Кирьякова, В.В. Комаров, А.С. Макаренко, М.И. Рожков, В.А. Сухомлинский и др.);

- профессиональная компетентность и ориентация педагога на личностные достижения учащихся (В.В. Комаров, Н.С. Искрин, Л.С. Илюшин, Х. Хекхаузен, И.С. Якиманская и др.);

- создание ситуаций успеха (А.С. Белкин, У. Глассер, С.Л. Зубарева и др.) [7, с. 12].

Близко к этому и позиция исследователей А.Ф. Артюшенко, Л.А. Нечипоренко, Е.В. Нечипоренко, которые показывают, что обеспечение личностных достижений подростков в процессе физкультурно-спортивной деятельности является возможным при соответствующих педагогических условиях:

- повышение мотивации подростков к физическому совершенствованию;

- осознание ими значимости поставленной цели; систематическое и постепенное повышение трудностей на уроках физической культуры;

- создание в учебно-воспитательном процессе ситу-

ации «успех-неудача»;

- конкретизация задач на ближайшую и отдаленную перспективы;

- понимание значимости достижений для дальнейшей жизнедеятельности;

- индивидуальная направленность педагогического процесса с учетом индивидуальных способностей школьников;

- объективное оценивание школьником собственных достижений;

- своевременная и объективная оценка педагогом результатов личностных достижений школьника [6, с. 60].

В нашем исследовании на основе анализа и синтеза научных разработок определены следующие педагогические условия, обеспечивающие проектирование технологии, способствующей формированию готовности подростков к личностным достижениям в физкультурно-спортивной деятельности:

- обеспечение готовности педагогов к ориентации подростков на личностные достижения (личность педагога, его профессиональная компетентность и ориентация на личностные достижения учащихся);

- организация педагогом образовательного процесса, стимулирующего личностное развитие учащихся (создание «поля достижений»);

- развитая образовательная система, обеспечивающая индивидуальное становление личности учащегося;

- создание ситуации успеха (условия, исключающие снижение самооценки учащихся, ситуаций не успеха, отрицательную оценку действий учащихся педагогом, возможную отрицательную оценку со стороны одноклассников, формирование мотивации избегания неудач).

Анализ литературы и образовательной практики показывает также, что на успешное обеспечение личностных достижений подростков в физкультурно-спортивной деятельности влияют: заинтересованность подростков в образовательном процессе; систематическое и постепенное повышение задач на уроках физического воспитания и занятиях в спортивных секциях, кружках; формирование у школьников уверенности в собственных силах, умениях и навыках, инициативы и готовности к преодолению трудностей, сознательного стремления к самосовершенствованию; объективное оценивание школьником собственных достижений.

#### Литература:

1. Бальсевич В. Внутренние и внешние факторы, обуславливающие развития психомоторики детей и подростков и их учет при спортивной ориентации / В. Бальсевич // Тезисы докладов III Всесоюзной научной конференции по проблемам юношеского спорта. — М.: ВНИИФК, 1973. — С. 37.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. — Москва — Воронеж, 1997. — 352 с.
3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 11–17.
4. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн. М.: Физкультура и спорт, 1991. — 287 с.
5. Илюшин Л.С. Ориентация педагога на личностные достижения учащихся в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб, 1995. — 24 с.

6. Нечипоренко Л.А. Педагогические условия обеспечения личностных достижений школьников в процессе физического воспитания / Л.А. Нечипоренко, А.Ф. Артюшенко, Е.В. Нечипоренко // Физическое воспитание студентов. — 2010. — № 3. — С. 59–64.
7. Сафоненко С.В. Формирование стремления учащихся к личностным достижениям в физкультурно-спортивной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Самара, 2006. — 23 с.
8. Парыгин Б.Д. Проблема готовности в социальной психологии / Б.Д. Парыгин // Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе / под ред. А.Л. Журавлева. — М., 1996.
9. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. — 2010. — № 7. — С. 3–11.

## Факторы формирования здоровья человека и их значение

Бахтин Юрий Константинович, кандидат медицинских наук, доцент  
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Индивидуальное здоровье человека принято определять как состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезни или недомогания («Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity»). Именно такое определение здоровья было дано в преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), утверждённого парламентами 26 стран — участниц этой международной организации, — при её основании 7 апреля 1948 года [5].

И хотя данное определение здоровья отличает определённая философическая обобщённость, наряду с отсутствием детализации и конкретики, тем не менее, оно привлекает внимание рациональной краткостью и рельефным выделением своей основной мысли, существенной основы содержания данного понятия — подтверждением того, что здоровье человека многогранно, но, как минимум, три главных фактора его характеризуют и непременно участвуют в его формировании — это физический, ментальный (умственный, душевный, психический) и социальный.

Известны ещё более ста определений понятия «Здоровье человека», — оригинальных, ёмких, конкретных и содержательных, однако либо излишняя их детализация, либо акцентуация — преимущественно на биологической, физиологической, физической, психологической, или на социальной основе рассматриваемого явления — делает такие определения, (не отрицая присущих им достоинств), — не всегда вполне пригодными для широкого их использования, — как в научно-методической, так и в образовательной деятельности [6].

Здоровье человека складывается из нескольких основных компонентов, среди которых наиболее значимыми нам представляются следующие [1;6]:

1. Соматический компонент здоровья человека;
2. Физический компонент здоровья;
3. Ментальный (умственный, психический) компонент;

4. Духовно-нравственный компонент здоровья;
5. Психолого-коммуникативный (психологический) компонент;
6. Сенсорный компонент здоровья;
7. Речевой (логопедический) компонент;
8. Аморбидный (медико-профилактический) компонент здоровья;
9. Репродуктивный компонент здоровья человека.

Что же касается роли и значения основных факторов, которые принимают участие в формировании здоровья, то многолетние исследования научной школы специалистов по общественному здравоохранению, возглавляемой академиком Ю.П. Лисицыным, позволили распределить их следующим образом [8; 9;10]:

1. Образ жизни человека — он на 50–55% определяет состояние его здоровья;
2. Экологические факторы — на 20–25% влияют на здоровье человека;
3. Биологические факторы — на 15–20% определяют состояние здоровья;
4. Медицинские факторы — на 8–10% оказывают влияние на здоровье человека.

Эти выводы известных, авторитетных учёных, признанных экспертами ВОЗ, не вызывают сомнений. Они признаны широкими кругами учёных и практиков и активно используются в научно-исследовательской, медико-профилактической, санитарно-просветительской, научно-популярной, учебно-методической деятельности. При этом данные выводы о роли и значении основных факторов формирования здоровья часто цитируются в приближённом соотношении их влияния на здоровье как 50% (1): к 20% (2): к 20% (3): и к 10% (4) [11, 12, 13]. Тем самым, подчёркивается не столь уж значительное влияние медицины на формирование и сохранение здоровья человека, однако при этом выделяется несравненно большее значение для здоровья того образа жизни, который ведёт сам человек: «Хочешь быть здоровым — будь им!» [14].

Всё это выглядит вполне обоснованно и очень убедительно, но на два обстоятельства нельзя не обратить внимания:

Данные выводы исходят из патоцентрического подхода исследователей к здоровью и основываются на анализе причин заболеваемости людей, тогда как более предпочтительным представляется валеоцентрический подход к определению значения факторов, непосредственно влияющих на формирование здоровья человека;

Уважаемые исследователи объединяют образ жизни человека с условиями его жизни, а это совершенно разные факторы, и такое объединение выглядит не вполне корректным методологически.

Нам представляется более обоснованным, исходя из валеоцентрического подхода к формированию здоровья, структурно-логическим методом разделить факторы, влияющие на здоровье человека, на 4 равные по значению группы и распределить их относительное значение для формирования, укрепления и сохранения здоровья следующим образом [1]:

- Экологические факторы: 25% влияния на формирование здоровья;
- Биологические факторы: 25% влияния на здоровье человека;
- Социальные факторы, включающие, в частности, и медицину, и организацию здравоохранения: 25% влияния на здоровье;
- Личностные факторы, обуславливающие мотивацию к здоровью и здоровому образу жизни и включающие направленность личности на формирование, укрепление и сохранение здоровья: 25% влияния на здоровье человека.

При этом процентное соотношение влияния этих основных факторов на формирование здоровья может незначительно изменяться, в зависимости от конкретных обстоятельств, но общее их соотношение и взаимное влияние существенно измениться не могут. В то же время, из сочетания 3-го и 4-го факторов, (с учётом влияния 1-го и 2-го факторов формирования здоровья), — в каждом конкретном случае выстраивается именно тот образ жизни, который будет вести данный человек. Так происходит по той причине, что образ жизни материализуется в конкретных условиях жизни, которые, как правило, являются определяющими для состояния здоровья людей [11]. Но как бы ни оказывали влияния на человека условия его жизни и деятельности, наличие его внутреннего стремления к активной, деятельной и продуктивной жизни, понимание ценности своего здоровья и важности его сохранения путём следования принципам здорового образа жизни, — эти и другие личностные факторы формирования здоровья, несомненно, играют ведущую роль.

На созидание личностных факторов здоровья человека в значительной степени влияют педагогическая деятельность образовательных учреждений, воспитательная функция семьи, коллектива, средств массовой информации, деятельность учреждений культуры и искусства, спор-

тивно-оздоровительных учреждений, а также и общественная деятельность самого человека.

Необходимо всячески способствовать формированию у подрастающей молодёжи по-настоящему здорового, активного, развивающего и трезвого образа жизни, основанного на высоких нравственных и морально-этических принципах, нацеленного на саморазвитие, самосовершенствование, самореализацию и успешную социализацию человека. Это должен быть такой образ жизни, который обеспечивает формирование достаточных психофизиологических резервов здоровья, составляющих основу активного долголетия и создающих условия для радостной и счастливой, интересной и продуктивной жизни человека.

Что означает рекомендация: «Вам нужно вести здоровый образ жизни»? Что включает в себя содержание данного понятия — «Здоровый образ жизни»?

По нашему мнению, основывающемуся на анализе учебно-методической и научной литературы по данному вопросу [2–10;14–16], а также на опыте учебно-воспитательной работы со студентами педагогического университета [12;13], содержание понятия «Здоровый образ жизни» включает следующие основные составляющие его компоненты:

- рациональную трудовую деятельность, то-есть, — организованную так, чтобы она минимизировала бы воздействие факторов риска возникновения заболеваний и соответствовала бы гигиеническим нормативам условий труда и режима его организации, а также соблюдение гигиенических рекомендаций по сбережению функциональных возможностей сенсорных систем (органов зрения, слуха) — в условиях трудовой деятельности и в быту;
- достаточную, адекватную физическую активность — как в процессе трудовой деятельности, так и вне её, памятуя о том, что ни одно лекарство не в состоянии заменить целебного (лечебно-профилактического) действия движения [7, с. 49];
- активное отношение к занятиям оздоровительной физкультурой, общеразвивающим спортом, наряду с закаливанием и укреплением защитных сил организма;
- рациональное питание, соответствующее по своей калорийности энергетическим затратам организма и сбалансированное по объёму принимаемой пищи, по составу пищевого рациона, по содержанию ингредиентов пищи и по их соотношению, — в соответствии с рекомендациями по режиму питания и распределению суточного пищевого рациона;
- ответственное отношение к своему сексуальному поведению, основывающееся на общественно принятых принципах морали и нравственности и направленное на реализацию любви, на создание и укрепление семьи, на рождение и воспитание детей, а не на поиски мимолётных приключений, сиюминутных сомнительных удовольствий и других проявлений легкомыслия, социальной незрелости, гедонизма и потребительского эгоцентризма;

- ответственное отношение к собственному здоровью: своевременное обращение за медицинской помощью, когда в этом возникает необходимость, а также ответственное отношение к рекомендациям специалистов — по выполнению методов обследования, лечения и профилактики различных форм нарушений здоровья (рациональная медико-профилактическая активность);

- доброжелательное, внимательное и участливое отношение к окружающим, а также — предупредительность, вежливость и другие проявления антистрессового поведения в семье и в коллективе; стремление к профилактике конфликтных ситуаций и к благополучному разрешению подобной ситуации, в случае её возникновения;

- категорическое неприятие вредных привычек и болезненных пристрастий, разрушительно воздействующих на организм и личность человека: решительный отказ от курения табака, систематического и неумеренного употребления алкоголя, а также от немедицинского употребления психоактивных веществ; категорическое недопущение любой формы опробывания и приёма наркотиков;

- умение предвидеть и предупреждать опасные ситуации; умение грамотно, правильно и решительно действовать при их возникновении.

Недопустимо следовать весьма рискованной и реально опасной линии поведения, направленной на то, чтобы всё испытать, всё испробовать и на основании собственного опыта всё оценить. Именно это обстоятельство нередко служит первым побудительным мотивом приобщения к употреблению психоактивных веществ, в том числе и наркотиков.

Что же касается содержания основных понятий, относящихся к образу жизни человека, то мы, на наших занятиях со студентами, придерживаемся следующей их формулировки:

**ОБРАЗ ЖИЗНИ** — это привычный объём процессов жизнедеятельности человека и привычный режим их осуществления, которые предоставляют человеку возможность свободного осуществления всех своих жизненных функций — биологических, физических, психических и социальных;

#### Литература:

1. Бахтин Ю.К. Здоровье, его компоненты и образующие факторы / Ю.К. Бахтин // Здоровье человека — 6: материалы VI Международного конгресса валеологов, 23–25 мая 2011 года, в г. Санкт-Петербурге. — СПб.: Издательство СПбГМУ, 2011. — С. 15–16.
2. Вайнер Э.Н. Общая валеология: учебник для студентов вузов. / Э.Н. Вайнер. — Липецк: Липецкое книжное издательство, 1998. — 183 с.
3. Вайнер Э.Н. Валеология: учебник для вузов. / Э.Н. Вайнер — 8-е издание, переработанное. — М.: Флинта: Наука, 2010. — 448 с.
4. Голицына И.И., Карасёва Т.В. Основы валеологии: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов и слушателей ФППК. / И.И. Голицына, Т.В. Карасёва — 2-е издание, исправл. и доп. — Шуя: Издательство ШГПУ, 1997. — 140 с.
5. Колбанов В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения. / В.В.Колбанов. — СПб.: ДЕАН, 1998. — 232 с.

**ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ** — это такой образ жизни, который в наибольшей степени соответствует индивидуальным особенностям человека и который способствует формированию, укреплению и сохранению его здоровья;

**УРОВЕНЬ ЖИЗНИ** — это экономическая категория, которая отражает степень удовлетворения материальных, бытовых и культурных запросов человека; степень удовлетворения запросов населения, его отдельных слоёв и социальных групп;

**КАЧЕСТВО ЖИЗНИ** — это социально-экономическая категория, которая отражает степень «комфорта» существования человека, его благополучие — в семье, в коллективе, в обществе, государстве; это относится также и к определению качества жизни отдельных слоёв населения, его социальных групп и общества в целом;

**СТАНДАРТ ЖИЗНИ** — социально-экономическая категория, отражающая степень удовлетворения государством общественно необходимых потребностей человека (потребностей населения, его отдельных слоёв, социальных групп);

**СТИЛЬ ЖИЗНИ** — личностная категория социально-психологического характера, отражающая направленность личности на удовлетворение самых разнообразных своих интересов, увлечений, устремлений, хобби, которые органически вплетаются в содержание образа жизни и могут делать его более насыщенным, способствуя самоактуализации, саморазвитию и самореализации личности;

**УКЛАД ЖИЗНИ** — социальная категория этнологического характера, которая включает выработанные исторически и доказавшие свои определённые преимущества, нормы и правила реализации разнообразных проявлений социального поведения человека в обществе, предписывающие ему те или иные формы такого поведения в конкретных социальных условиях.

Приведенные положения используются нами в преподавании учебных курсов: «Валеология», «Основы здорового образа жизни» и «Основы медицинских знаний» для студентов Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

6. Колбанов В.В. Дальнейшие перспективы развития валеологии / В.В. Колбанов // Здоровье человека — 6: материалы VI Международного конгресса валеологов, 23–25 мая 2011 года, в г. Санкт-Петербурге. — СПб.: Издательство СПбГМУ, 2011. — С. 3–8.
7. Купчинов Р.И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодёжи: учебное пособие для преподавателей и кураторов средних специальных и высших учебных заведений. — Мн.: УП «ИВЦ Минфина», 2004. — 211 с.
8. Лисицын Ю.П. Здравоохранение в XX веке: монография. / Ю.П. Лисицын. — М.: Медицина, 2002. — 216 с.
9. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник для вузов. / Ю.П. Лисицын. 2-е издание, перераб. — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. — 512 с.
10. Лисицын Ю.П. Образ жизни как основа здоровья. Анализ факторов риска заболеваемости: проблемная статья. / Ю.П. Лисицын. — Медицинская газета, № 19 от 19.03.2010. — С. 12.
11. Медик В.А., Юрьев В.К. Курс лекций по общественному здоровью и здравоохранению: учебное пособие. / В.А. Медик, В.К. Юрьев. — Часть 1. Общественное здоровье. — М.: Медицина, 2003. — 368 с.
12. Основы валеологии: учебное пособие. / Под редакцией В.П. Соломина, Л.П. Макаровой, Л.А. Поповой. — СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. — 205 с.
13. Основы здорового образа жизни петербургского студента: учебник. / Под ред. В.П. Соломина. — СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. — 320 с.
14. Петленко В.П., Давиденко Д.Н. Этюды валеологии. Здоровье как человеческая ценность: учебное пособие. / В.П. Петленко, Д.Н. Давиденко. — СПб.: Издательство Балтийской педагогической академии, 1998. — 120 с.
15. Реймерс Н.Ф. Краткий словарь биологических терминов: Книга для учителя. / Н.Ф. Реймерс. — 2-е издание. — М.: Просвещение, 1995. — 368 с.
16. Торохова Е.И. Валеология: Словарь. / Е.И. Торохова. — М.: Флинта: Наука, 1999. — 248 с.

## Возможности и развитие мультимедиа технологий на уроках русского языка

Биймурсаева Бурул Молдосалиевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Бейшеналиева Уулкан Усенбековна, старший преподаватель;  
Касаболотова Гульзат Асековна, старший преподаватель;  
Сартпаев Эркин Келгенбаевич, старший преподаватель  
Нарынский государственный университет им. С. Нааматова (Кыргызстан)

*В статье рассматриваются возможности и применение мультимедиа технологий при подготовке квалифицированных специалистов, а также формирование информационной культуры студентов-филологов.*

Уровень развития любого государства тесно связано с развитием и применением информационно-коммуникационных и мультимедиа технологий, поэтому необходимо способствовать эффективному их использованию во всех сферах человеческой деятельности. Одной из важнейших задач мультимедиа технологий является повышение эффективности обучения, складывающееся из нескольких составляющих: более быстро и прочное усвоение изучаемого материала и большой объем знаний, меньшая трата времени на их усвоение. Использование мультимедиа технологий в учебном процессе способствует развитию и формированию компетентности, развитию таких сфер как интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная и других [1]. А также мультимедиа способствует решению ряда существующих проблем: повышению эффективности процесса обучения, созданию условий при подготовке квалифицированных специалистов, созданию условий для перехода к непрерывному обучению, созданию и разработке электронных учебно-ме-

тодических комплексов, а также созданием аудио — видео обучающих курсов.

Формирование творческой личности будущего специалиста является актуальной проблемой не только для высшей школы, но и важнейшей социально — экономической задачей всего общества. Решение этой задачи заключается, прежде всего, в развитии творческих способностей студентов на всех этапах обучения, повышения их интеллектуального потенциала, активности и самостоятельности. Развитие научно-технического прогресса и появление современной компьютерной и телекоммуникационной техники, способной хранить, обрабатывать и предоставлять различные типы информации, появление и развитие современных мультимедиа-систем и соответствующих методических инноваций кардинальным образом изменили подходы к реализации образовательной деятельности, интенсифицировали процессы подготовки специалистов на всех уровнях системы образования.



В связи с совершенствованием образовательных технологий вышеуказанные материалы си́ллабусов (УМК) с каждым годом улучшаются, корректируются и широко применяются на практике.

Мультимедиа технологии являются одним из наиболее перспективных и популярных педагогических информационных технологий, более того, весьма вероятными выглядят работы по внедрению элементов искусственного интеллекта в систему мультимедиа [3, 53–62].

Использование мультимедиа в учебном процессе способствует реализации педагогических целей развития, формированию индивидуальности обучающегося, развитию у него таких сфер, как интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная и др. [1, 76].

Владение навыками медиакультуры, умение использовать возможности персонального компьютера и информационных технологий, анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность и т.д., обеспечивают современному специалисту любого профиля поддержку принимаемых решений.

Мультимедийные средства обучения являются перспективным и высокоэффективным инструментарием, позволяющим предоставить массивы информации в большем объеме, чем традиционные источники информации, и в той последовательности, которая соответствует логике познания и уровню восприятия конкретного контингента обучающихся студентов. Современное обучение должно базироваться на широком использовании в образовательном процессе технологий мультимедиа.

Особенности применения мультимедийных технологий в учебном процессе более подробно обсуждаются в работах А.В. Осина, Г.А. Сапрыкина, Ю.Г. Молокова, О.Г. Смолянинова, С.Г. Григорьева, В.В. Гриншуна, Н.Г. Семеновой, В.М. Вакулюка и др.

В Кыргызской Республике проблемы совершенствования и педагогические условия повышения эффективности самостоятельной работы студентов на основе информационных технологий посвящены в работах Г.Д. Панковой [5]. Вопросы информатизации образования и формирования информационной учебно-технической культуры, а также формирования компетентности учащихся исследованы П.С. Панковым, Ш.С. Ахраровым, И.Б. Бекбоевым, Д.Б. Бабаевым, Э.М. Мамбетакуновым, Т.Р. Орускуловым, С.К. Калдыбаевым, Т.М. Сияевым и Б.М. Биймурсаевой многими другими учеными – педагогами.

Рост интереса к технологии мультимедиа обусловлен следующими причинами:

- появлением мощных и доступных компьютеров, способных поддерживать графический интерфейс с пользователем, а также функционированием модулей захвата и воспроизведение звука и движущегося объекта;
- наличие аппаратного и программного обеспечения для мультимедиа, реализующего определенный набор стандартов [4];

Применение мультимедиа-технологий практикуется в высших учебных заведениях Кыргызстана и вы-

водит учебный процесс на новый качественный уровень. При этом формируется информационная компетентность и красочный, объемный образ, развивается логическое мышление и активизируется креативный подход к обучению. Информационная компетентность определяется возможностями обеспечить себе свободный доступ к информации, свободного выбора источника, формата, программы, может быть охарактеризована как эффективность, конструктивность информационной деятельности.

Поэтому одним из приоритетных направлений в системе образования Кыргызской Республики является подготовка квалифицированных специалистов соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного, компетентного, готового к профессиональному росту и мобильности. В русле кардинальных демократических реформ, охватывающих все сферы жизни общества Кыргызской Республики, назрела необходимость перейти к следующему этапу развития системы высшего образования, предполагающему разные по глубине реформы ее составляющих. Осуществляется переход на личностно-ориентированное образование и компетентный подход к формированию образовательных программ, что способствует возможности выбора обучаемыми студентами уровня и вида образования, большей ориентации образования на требования рынка труда и интеграции мирового пространства [2].

В Нарынском государственном университете имени С. Нааматова, начиная с 2005-года по настоящее время, широко применяются учебно-методические комплексы (си́ллабусы) по всем направлениям. Опыт применения си́ллабусов облегчает процесс обучения, а также имеется разработанные и утвержденные рабочие программы, тезисы лекций, практические и лабораторные работы, виртуальные лабораторные работы, аудио-видео обучающие уроки, демонстрационные уроки, фильмы, электронные тестовые задания, электронные учебники, электронные словари, обучающие ролики, анимационные картинки, обучающие игры и т.д.

Мультимедийные технологии применяются не только по специальности «Информационные технологии», но и в преподавании языковых дисциплин, где, казалось бы, что их применение невозможно.

В настоящее время преподаватели сталкиваются с проблемой снижения уровня познавательной активности студентов на занятиях, нежеланием работать самостоятельно, да и просто учиться. Среди причин того, что студенты теряют интерес к учёбе, безусловно, надо назвать однообразие занятий. Отсутствие повседневного поиска приводит к шаблону в преподавании, а это в свою очередь снижает познавательный интерес обучаемых студентов. Творческий подход к построению учебных занятий, его неповторимость, насыщенность многообразием приемов, методов и форм могут обеспечить эффективность усвоения программного материала по языковым дисциплинам. Одним из способов развития информационной компетентности обучаемых, является применение мультимедиа технологий.

В теме «Свойства и функции русского ударения» в кыргызскоязычных группах изучающих русский язык, специально созданы обучающих программ. Оно имеет аудио-видео ролики, видеофильмы, электронные тестовые задания, демонстрационные работы и т.д. Аprobация названных электронных материалов на уроках русского языка позволила продемонстрировать студентам в видео роликах самобытность русской культуры при изучении безэквивалентной лексики, услышать образцовую речь, позволяет многократное прослушивание для лучшего усвоения (например, в домашних условиях), укрепляет зрительную и слуховую память при демонстрации

мультимедиа презентаций. Все виды этих работ были разработаны в мультимедийных классах Нарынского государственного университета имени С.Нааматова.

Применение мультимедиа в образовании и обучении перспективно как для общего образования, самообразования, так и для профессионального развития специалиста.

Мы убедились, что применение информационно-коммуникационных, мультимедиа технологий в процессе обучения является эффективным способом, который удовлетворяет потребности общества в квалифицированных специалистах.

Литература:

1. Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: Дис.кан. пед. наук. — Калининград, 1999.-210 с.
2. Ажыбаев Д.М., Бейшеналева У.У. Информационная компетентность будущих учителей информатики // Известия вузов, Бишкек, 2009.-с. 236—238.
3. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии: Учебное пособие — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2005.-280 с.
4. Мунасыпов И.М. Мультимедийные технологии как эффективное средство обучения // Проблемы и перспективы технологического образования в школе и вузе, Стерлитамак: 2010.-119—121 с.
5. Панкова Г.Д. Теоретические и практические проблемы совершенствования самостоятельной работы студентов на основе информационных технологий, Бишкек 2005.

## Категория «готовности к самопрезентации» как цель и конечный результат профессиональной подготовки студентов туристского вуза

Бригаднова Алина Юрьевна, аспирант  
Российская международная академия туризма (г. Дзержинск)

*В статье автор рассматривает трактовку понятия «готовность» с различных научных точек зрения и раскрывает сущность категории «готовность к самопрезентации» для студентов туристского вуза, учитывая специфику их будущей сферы деятельности.*

**Ключевые слова:** категория «готовность», самопрезентация, профессионализм, компетентность, образовательный процесс.

**Ц**ель и конечный результат профессиональной подготовки в большинстве исследований соотносят с категорией «готовность». Объяснение этому можно найти в том, что эффективность любой деятельности определяется психологической и практической готовностью к ней (А.Г. Асмолов [1,с.126], М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [2,с.53], С.Л. Рубинштейн [9,с.248], Д.Н. Узнадзе [11, с.181] и др.).

Термин «готовность» неоднозначно трактуется учеными. С.И. Ожегов определяет готовность как состояние личности [8]. Вообще готовность трактуется как состояние или свойство человека, могущего и желающего что-либо исполнить [12] или состояние, при котором все сделано, готово для чего-нибудь.

В психологии готовность во внешнем плане понимается как процесс формирования умений и как результат. Так, А.Н. Леонтьев называет в этом процессе следующие компоненты: процесс, наблюдаемый извне; овладеваемые способы деятельности; готовность личности самостоятельно выполнять действия [4, с.235].

Во внутреннем плане используется понимание готовности как психического состояния: готовность как психическое состояние — это настрой, актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент. Состояние готовности включает следующие компоненты: а) познавательные (понимание профессиональных задач, оценка их значимости, значение способов решения, представления о вероятных измене-

ниях трудовой обстановки); б) эмоциональные (чувство профессиональной чести и ответственности, уверенности в успехе, воодушевление); в) мотивационные (потребность успешно выполнять первые трудовые задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны); г) волевые (мобилизация сил, преодоление сомнений) (табл. 1.).

**Таблица 1. Готовность к профессиональной деятельности (в психологии)**

Готовность	Внешний план	Процесс формирования умений
		Результат процесса
	Внутренний план	Познавательные компоненты
		Эмоциональные компоненты
		Мотивационные компоненты
		Волевые компоненты

В исследованиях Р.С. Немова [6, с.447] готовность ассоциируется со способностью субъекта образования к конкретному поведению и действиям.

Педагогические и психологические словари не дают трактовки термина «готовность», однако в психологическом словаре рассматривается понятие «готовность к действию».

В большинстве работ «готовность» рассматривают как определенную целостность, целостный механизм, в котором важнейшими являются две характеристики: психологическая готовность и практическая.

Психологическая готовность исследуется в литературе, начиная с 50-х годов, в свете различных концепций и рассматривается в двух видах — как временная готовность и долговременная.

Временная готовность характеризует «состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий» [5, с.52].

Конкретную форму готовности — установку как психическое состояние исследует Д.Н. Узнадзе [11, с.216]. Этот уровень психологической готовности предшествует возникновению сознательных психологических процессов и может рассматриваться на функциональном уровне — временное состояние. Временную готовность также определяют взгляды, воодушевление, удовлетворенность, сосредоточенность и т.д.

Наряду с временной исследователи выделяют длительную готовность как устойчивую характеристику личности [13, с.67]. Такая готовность может рассматриваться на личностном уровне — взгляды, убеждения, интересы, потребности и т.д.

Оба вида готовности находятся в единстве: временная готовность определяет продуктивность долговременной готовности в конкретных обстоятельствах, но возникновение готовности как состояния зависит от долговременной готовности.

Таким образом, психологическая готовность характеризует внутреннюю готовность осуществлять деятельность.

Практическая готовность отражает «меру внешней процессуально-деятельностной формы проявления соответствующих характеристик в комплексе и в отдельности» [13, с.37], то есть предусматривает овладение человеком рядом профессиональных умений на основе освоения теоретических знаний.

В психолого-педагогической литературе достаточно широко исследуется проблема готовности личности к деятельности, хотя до сих пор многие вопросы остаются дискуссионными или не исследованы. Изучение и анализ работ по проблеме показало, что конкретное содержание понятия «готовность» определяется тем видом деятельности, которым нужно овладеть в процессе подготовки (овладение деятельностью — цель подготовки).

Мы считаем, что целесообразно в нашем исследовании уточнить понятие «готовность к самопрезентации». Конкретизация этого понятия позволит выделить основные свойства специалиста, способного осуществлять данную деятельность. Чтобы самопрезентация будущего специалиста совершенствовалась, носила устойчивый, последовательный, целенаправленный характер, надо формировать и развивать в специалисте некоторую совокупность свойств, необходимых для реализации самопрезентации. Совокупность этих свойств можно назвать готовностью студента к самопрезентации.

В отечественной педагогике наиболее распространенной считается концепция готовности к деятельности М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович. Они определяют готовность как профессионально важное качество личности. При этом готовность представляет собой определенную целостность и включает следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный [2, с.58]. Можно предположить, что названные компоненты присущи и самопрезентации. В исследовании они представлены авторами следующим образом:

- мотивационный (положительное отношение к профессии, интерес к ней и другие достаточно устойчивые профессиональные мотивы);
- ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, ее требованиях к личности);
- операциональный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.);
- волевой (самоконтроль, умение управлять своими действиями, из которых складывается выполнение трудовых обязанностей);
- оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам).

Многие авторы особо подчеркивают роль мотивационной готовности в составе профессиональной готовности к чему-либо, что позволяет считать ее одним из ос-

новых в составе готовности. Мотивационный компонент в нашем исследовании означает направленность на процесс самопрезентации. Самопрезентация как и вся профессиональная деятельность специалиста туристской сферы строится в соответствии с повышенным субъектным потенциалом специалиста. Как правило, это человек активный (имеется в виду профессионально значимые качества), готовый брать на себя инициативу в общении, утверждать свою точку зрения, убеждать партнера в своей правоте, добиваться положительных результатов.

Ориентационный компонент создается осведомленностью о целях, содержании, условиях, возможных результатах, перспективах процесса самоподдачи в общении.

Операциональный компонент означает владение приемами самопрезентации. В том числе, в них мы включаем и культуру самопрезентации.

Волевой компонент реализуется проявлениями духа, проявляется в способности действовать в соответствии с планом внутреннего самоуправления, контролировать и побуждать себя к действиям.

Оценочный компонент — это самооценка и взаимная оценка, на основе которых можно по достигнутым результатам самопрезентации вносить те или иные коррективы в дальнейший ход событий.

Таким образом, готовность к самопрезентации рассматривается в науке и с позиций психологии, и с позиций квалификационных качеств личности.

Готовность к самопрезентации понимается нами как признак профессиональной квалификации. Под квалификацией понимается уровень развития способности работника, позволяющий ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности.

Однако, специалист, профессионал — это человек, который уже приобрел некоторый опыт работы по избранной специальности, обладает определенной квалификацией. В системе профессионального образования мы считаем более целесообразным использовать термин «образованность», именно достижение студентами определенного уровня образованности и есть педагогическая цель высшего профессионального образования. Под образованностью понимается свойство, приобретенное человеком в процессе образования, которое выражает определенную меру овладения им какой-то (специальным образом организованной) частью социального опыта, а также способностей пользоваться им в своей жизнедеятельности [10, с.181].

Тот факт, что в образовательном процессе вуза педагогическая цель связана с достижением студентом какого-либо уровня образованности, позволяет структурировать общую педагогическую цель формирования готовности к самопрезентации следующим образом:

— цель формирования информативности студентов в различных областях научных знаний, составляющих информационную основу его готовности к самопрезентации в сфере туризма;

— цель содействия развитию осознанности студентов в присвоении образованности как основы применения освоенных знаний в деятельности;

— цель укрепления нравственных основ будущего специалиста, обуславливающие его отношения с окружающим миром, в том числе, с партнерами;

— синтезированная цель формирования мастерства как способности выражать и удовлетворять на основе образованности свои потребности (образовательные и профессиональные).

Рассмотрим обобщенную структуру готовности к самопрезентации с учетом системного подхода.

Выделяя в общем понятии образованности готовность будущих специалистов к самопрезентации, определим ее следующим образом. Готовность будущего специалиста туристской сферы к самопрезентации является аспектом его профессиональной образованности и представляет собой комплекс свойств личности, включающий мотивационную направленность на самопрезентацию, владение теорией и практикой осуществления самопрезентации и профессионально значимые качества. Готовность к самопрезентации мы определяем как интегративное качество личности, необходимое для ее (самопрезентации) осуществления.

Готовность к самопрезентации будем представлять как систему, компонентами которой являются компетентностный, мотивационный, коммуникативный и деятельностный и одновременно как подсистему образованности.

Компетентностный компонент — это компетенция в области самопрезентации; осведомленность в стратегиях, способах самопрезентации в общении, в структуре и алгоритме создания имиджа; информативность о методах самопрезентации и о необходимости ее осуществления для успешной адаптации в послевузовский период и профессионального роста; знание своих психологических свойств.

Мотивационный компонент — способность студента логично рассуждать на темы из предметной области; сознательное стремление к пополнению и обновлению своих знаний в областях усвоенного социального опыта; стремление анализировать полученные знания и соотносить их со своими взглядами на себя; стремление улучшить свои психофизиологические качества.

Коммуникативный компонент — потребность осуществлять самопрезентацию, использовать усвоенный социальный опыт и свои качества в предъявлении себя обществу.

Деятельностный компонент — свойства студента применять свои знания так, чтобы результат удовлетворял и самого будущего специалиста и общество: умение работать с клиентами, умение оперативно обращаться к своей базе знаний, умение пользоваться имеющимися психофизиологическими свойствами.

Готовность к самопрезентации является одной из целей и одним из результатов образования. В этой связи важным оказывается умение осуществлять самопрезентацию, поэтому роль главного элемента в системе готовности к са-

мопрезентации припишем деятельностному компоненту, возникающему и развивающемуся в практическом применении усвоенных знаний, выражаемых информативностью, мотивацией и осознанностью. Коммуникативный компонент, потребность вести самопрезентацию, определяет инициативность этого процесса и сама, в свою очередь, обуславливается основой готовности к самопрезентации — взаимодействующими друг на друга компетентностного и мотивационного компонентов. Таким образом, наша система, готовность к самопрезентации,

обладает иерархической структурой и повторяет структуру образованности: в основании расположатся компетентностный и мотивационный компоненты, обеспечивая необходимые условия для коммуникативного компонента. Компетентностный, мотивационный и коммуникативный компоненты актуализируют потребности студента пользоваться своими знаниями в самопрезентации. Вершину в структуре готовности к самопрезентации займет деятельностный компонент, возникающий при осуществлении самопрезентации.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. — М.:Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск: Изд-во БГУ, 1976. — 176 с.
3. Ильясов И.И. Обучение студентов деятельности учения // Формирование учебной деятельности студентов. — М., 1989. — С. 35–68. (с. 49)
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
5. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. — М.: Педагогика, 1991. (с. 52)
6. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших пед. уч. заведений: в 3-х кн., Кн. 1. Общие основы психологии. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. — 688 с.
7. Общая психология. Учеб. для студентов пед. институтов. / А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко др. / Под ред. проф. А.В. Петровского. — М.: Просвещение, 1986. — 464 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка /Под ред. Н.Ю. Шведовой. — М.: Сов. энциклопедия, 1973. — 846 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1989, — Т. 2. — 328 с
10. Рындал В.Г. Взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя: Дисс док. пед. наук. — Челябинск, 1996. — 340 с.
11. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. — М.: Наука, 1966—330 с.
12. Философский словарь / Под ред. Н.Т. Фролова. — 5-е изд. — М.: Политиздат, 1987. — 590 с.
13. Черкасов А.А. Педагогические основы формирования у студентов педвузов готовности к военно-патриотическому воспитанию учащихся общеобразовательных школ: Диссертация канд. пед. наук. — М., 1987. — 189 с.

## Актуальные проблемы организации патриотического воспитания в системе дополнительного образования детей

Буйлова Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Московский институт открытого образования

*В настоящей статье предпринята попытка рассмотреть возможные подходы к пониманию сущности процесса патриотического воспитания и особенностей его организации в системе дополнительного образования детей; рассматриваются возможные направления работы педагога дополнительного образования по патриотическому воспитанию обучающихся и особенности его подготовки к осуществлению этой деятельности.*

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, дополнительное образование, педагог дополнительного образования.

## Actual problems of the organization of patriotic education in system of additional education of children

Buylova L.N., candidate of pedagogical sciences, professor  
GAOU VPO «Moscow institute of open education», Russia

*In the present article attempt to consider a possible approaches to understanding of essence of process of patriotic education and features of its organization in system of additional education of children is undertaken; the possible*

*directions of work of the teacher of additional education on patriotic education being trained and features of its preparation for implementation of this activity are considered.*

**Keywords:** *patriotism, patriotic education, civil and patriotic education, additional education, teacher of additional education.*

Изменения, которые происходят в российском обществе, обостряют все социальные проблемы: политические, экономические, религиозные, военные и др. Нестабильная экономическая и социальная обстановка приводит к сильному расслоению общества, большим миграционным процессам, обострению национальных противоречий, возникновению разного рода националистических молодежных объединений. Все более заметна постепенная утрата нашим обществом традиционно российского патриотического сознания и истинное значение понятий «патриотизм», «интернационализм», «гражданственность», «долг», «совесть», «порядочность».

Необходимость формирования патриотического сознания у подрастающего поколения вытекает из самой сути процесса модернизации образования. Именно поэтому Закон Российской Федерации «Об образовании» [3] (где в качестве принципа государственной политики закреплено воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье) и другие нормативно-правовые акты ориентируют педагогическое сообщество на патриотическое воспитание школьников, что предполагает от всех образовательных учреждений усиления внимания к формированию у детей гордости за свою страну, ее историю, культуру, уважительного отношения к другим народам, их прошлому и настоящему. В этих условиях вновь утверждена государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» [2], разработанная в соответствии с Концепцией патриотического воспитания граждан Российской Федерации и с учетом предложений органов исполнительной власти, научных и образовательных учреждений, творческих союзов и религиозных конфессий.

На решение этих задач ориентирована Национальная инициатива «Наша новая школа» [8]: «Главные задачи современной школы — раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире».

Наиболее благоприятные условия для формирования патриотизма в современной системе образования существуют в дополнительном образовании, так как оно не ограничено стандартами, ориентировано на личностные интересы, потребности и способности ребенка, обеспечивает возможность самоопределения и самореализации, способствует созданию «ситуации успеха» и творческому развитию каждого обучающегося, создают условия для социально значимой деятельности и проявления активности, что, собственно, и способствует формированию патриотического сознания.

Но анализ сущности и особенностей их работы свидетельствует о том, что практика нуждается в определении ориентиров, укреплении материально-технической базы, разработке соответствующих программ деятельности и программ дополнительного образования детей, которые сегодня не соответствуют предъявляемым требованиям ни по форме, ни по содержанию. Кроме того, отмечается недостаточно высокий уровень подготовки педагогов дополнительного образования [4] к такой работе.

Патриотическое воспитание — это не разовые мероприятия, а многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность, включающая в себя:

- организацию массовой работы на постоянной основе при активном участии семьи, ветеранских и молодежных общественных организаций;

- комплекс воспитательных задач, связанных с формированием потребности стать патриотом, патриотического мировоззрения и патриотических чувств; уважения к боевым традициям и интереса к изучению военного дела; необходимых физических качеств обучающихся;

- педагогическую деятельность субъектов воспитания, осуществляемую с учетом требований психолого-педагогической науки и обеспечивающую формирование и развитие обучаемых в соответствии с поставленными воспитательными целями;

- управляемую деятельность обучающихся по самосовершенствованию, осуществляемую в соответствии с осознанным идеалом гражданина, готового к выполнению задач по обеспечению вооруженной защиты Отечества и его национальных интересов [4,7,11].

Задачи учреждений дополнительного образования детей по патриотическому воспитанию обучающихся:

- разработка и внедрение эффективных форм и методов работы, способствующих развитию патриотизма через активную практическую разнонаправленную деятельность;

- развитие гражданского и национального самосознания школьников, патриотическую направленность личности, обладающей качествами гражданина — патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время;

- формирование патриотического мировоззрения, направленного на сохранение окружающей среды и достижений предшествующих поколений, воспитание гражданина, ответственного за свою родину;

- создание педагогических ситуаций, направленных на формирование способности и готовности к защите Отечества в военно-спортивных мероприятиях и творческих конкурсах.

В настоящее время наибольшее распространение получили следующие модели патриотического воспитания,

встречающиеся в учреждениях дополнительного образования детей как в чистом, так и в смешанном вариантах:

— предметно-тематическая, основанная на изучении предметов, содержание которых специально направлено на освоение основ научных знаний в сферах политики, прав человека, обществознания, граждановедения, истории;

— межпредметная, которая включает совокупность воспитательных приемов и методов, объединенных общей ценностной направленностью воспитательной работы;

— институциональная, представляющая собой доминирование в жизни образовательного учреждения общественного самоуправления, придающего ему статус центра общественных и культурных связей;

— проектная, связанная с разработкой и реализацией различных проектов общественно-политической, патриотической направленности;

— диссеминационная, представляющая собой внедрение готовых разработок, сценариев, творческих дел, обеспечивающих результативность воспитательной работы по проблемам развития патриотической грамотности, формированию патриотической позиции учащихся.

Педагоги дополнительного образования, которые связаны с деятельностью музеев боевой славы, детских объединений по краеведению, военно-спортивных лагерей, имеют широкие возможности патриотического воспитания обучающихся по различным направлениям: героико-историческому, спортивному, военно-патриотическому, краеведческому, культурно-историческому, духовно-нравственному, гражданскому, социально-патриотическому.

На качество и результативность патриотического воспитания обучающихся в дополнительном образовании оказывают влияние следующие факторы:

— *индивидуально-психологический* (патриотические установки, мировоззренческие и военно-специальные знания, эмоционально-чувственные переживания, эмоционально-волевая устойчивость);

— *социально-психологический* (морально-психологическая атмосфера в педагогических и подростковых коллективах, их направленность на достижение высоких результатов в учебно-воспитательной деятельности);

— *материально-технический* (создание необходимых материально-бытовых условий, учебно-материальной базы, фонда учебно-методической литературы);

— *педагогический* (уровень педагогической культуры педагогов дополнительного образования, реализующих программы военно-патриотической направленности) [4].

Реализация данных направлений связана со следующими формами деятельности: выполнение исследовательских работ по краеведению; организация поисковой работы; волонтерская и «тимуровская» работа; проведение встреч с известными людьми, героями; изучение и анализ исторических событий в России, истории Отечества, своего края, рода, семьи; организация детских творческих конкурсов и т.д.

В современных условиях программы дополнительного образования военно-патриотической направленности являются для подростков школой гражданского становления, а для общества — возможностью и механизмом влияния на молодых граждан.

Организация и проведение патриотической работы, как одной из составляющих патриотического воспитания, предполагает использование целого комплекса соответствующих форм, которые могут быть дифференцированы на три основные группы.

Первая группа включает в себя весьма обширные и многообразные формы общепатриотического характера, которые используются, главным образом, в условиях осуществляемого в системе учебно-воспитательных учреждений (всех основных уровней) процесса или в виде дополняющих его элементов (учебных занятий) по самым различным учебным дисциплинам, особенно гуманитарным, на специализированных факультетах, кружках, курсах, секциях и др.; беседы, утренники, вечера вопросов и ответов, «круглые столы», встречи с ветеранами, войнами запаса и военнослужащими; совершенствование учебно-материальной базы начального военного обучения и т.д.

Вторая группа менее разнообразна и характеризуется большей военной и военно-прикладной направленностью. Эти формы, проводимые преимущественно в виде практических занятий, работ, различных игр и т.д., включают, в частности, ознакомление подростков и юношей с жизнью и деятельностью войск, с особенностями службы и быта военнослужащих (военно-технические объединения, тактические учения, тактико-строевые занятия, военно-спортивные игры, секции по военно-прикладным видам спорта и т.п.).

Третью группу образуют наиболее перспективные формы военно-патриотического воспитания, к которым относятся такие формы, как военно-спортивный оздоровительный лагерь; учебные сборы; патриотические клубы и объединения различной направленности.

Интеграция различных форм патриотической работы в значительной мере преодолевается разрыв между теоретическими и практико-прикладными компонентами патриотического воспитания, между его общеразвивающей направленностью и специфическими задачами.

Наиболее эффективной, в плане патриотического воспитания, формой внешкольной деятельности учащихся являются творческие объединения учащихся и клубы военно-патриотического характера, так как они охватывают все направления военно-патриотической работы и позволяют, с одной стороны, придать военно-патриотическому воспитанию наиболее массовый характер, с другой стороны — вовлечь больше учащихся в самоуправление оборонно-массовой работы.

Широкое распространение получает в последнее время организация профильных военно-спортивных лагерей для подростков, в которых ребята знакомятся с армейской жизнью, с требованиями общевоинских уставов Воору-

жённных сил РФ, занимаются по некоторым разделам боевой и тактической подготовки, получая знания, умения и определённые навыки, необходимые для будущих солдат, и армия перестаёт казаться для них чем-то неведомым и страшным.

Деятельность обучающихся осуществляется на учебных занятиях военно-патриотических объединений, военно-спортивных слетах, экскурсиях, в рамках походов по родному краю, проведения зимних и летних профильных лагерей патриотической направленности, организации поисковых экспедиций.

Для учащихся быть патриотом — это значит, прежде всего, быть достойным гражданином своей страны. Хорошо учиться, быть готовым к выполнению своего конституционного долга и обязанности в российских Вооружённых Силах.

Патриотизм не заложен в генах, это не природное, а социальное качество и потому не наследуется, а формируется. Следовательно, необходима организация целенаправленной работы по формированию и тренировке навыков патриотического поведения, необходимо увлечь учащихся примерами отечественной истории, напомнить ей, какой была преданность Родине, воинскому долгу в царской России, в годы Советской власти. Определяющими символами тех эпох были самоотверженность, мужество, храбрость наших соотечественников. Стремление воспитать учащихся патриотами должно подкрепляться обучением общественно полезному делу — защите Отечества.

Ожидаемый результат патриотического воспитания: у детей и подростков будут сформированы важнейшие социально значимые качества: гражданская зрелость, любовь к Отечеству, ответственность, чувство долга, верность традициям, стремление к сохранению и преумножению исторических и культурных ценностей, готовность к преодолению трудностей, самопожертвование, а также готовность к служению в Вооружённых силах, Отечеству.

Одним из путей гражданского и патриотического воспитания в дополнительном образовании является организация исследовательской деятельности. Мотивом для ее организации может быть, что угодно: интересный факт из жизни человека, услышанный рассказ, иногда отдельная фраза, знаменательные памятные даты, семейные альбомы, архивы. Так, например, ежегодно с 2005 г. Департаментом образования города Москвы организуется и проводится Московским институтом открытого образования Городской конкурс проектных разработок и творческих работ детей и молодёжи «Нет фашизму!» [10]. В конкурсе принимают участие от 1500 до 2000 учащихся московских школ, а по его итогам издается сборник детских творческих работ. Все это помогает ребятам глубже вникнуть и понять исторические события, воспитывает у них гордость за свою Родину и понимание своей причастности к событиям сегодняшнего дня.

Основными целями конкурса являются:

- формирование у детей и молодёжи устойчивого иммунитета к фашизму;

- сохранение памяти о жертвах фашизма и героях антифашистского сопротивления.

Достижение основной цели конкурса обеспечивается следующими задачами:

- активизация процессов разработки проектов и творческих работ, создающих образ Победы над фашизмом средствами литературы, изобразительного и декоративно-прикладного искусства, музыки, хореографии, театра, кино, архитектуры, информационных технологий;

- организация межкультурной коммуникации детей и молодёжи разных народов;

- формирование разновозрастных коалиций антифашистской направленности.

Основное содержание конкурса определяется в контексте его целей и структурируется по следующим направлениям: Победа над фашизмом в 1941–1945 г.г.: люди, события, факты; Битва под Москвой: подвиг народов Советского Союза в Победе над фашизмом под в 1941 г.; Международный терроризм: проявление современного фашизма.

Порядок оценки конкурсных работ. Оценка конкурсных работ осуществляется экспертной комиссией, в состав которой входят специалисты, имеющие опыт работы в экспертных комиссиях региональных и федеральных конкурсов, и образование, позволяющее оценить качество конкурсных работ на профессиональной основе.

Предметом экспертизы являются: заявки на участие в конкурсе (1-ый — подготовительный этап); проектная разработка или творческая работа (2-ой — основной этап); результаты интеллектуального ринга и презентация конкурсной работы (3-й — финальный этап); доклад (сообщение) на научно-практической конференции, презентация символики конкурса и глобальных проектов (суперфинал конкурса).

Экспертиза проводится профильными экспертными группами по тематическим направлениям на основе следующих критериев: полнота информации о конкурсной работе; оригинальность замысла работы; осмысленность избранных авторами темы, направления, жанра, вида и формы конкурсной работы.

Экспертиза конкурсных работ проводится с учётом требований к проектам и творческим работам. Конкурсные работы должны иметь:

- *пояснительную записку/ введение*, в которой фиксируется информация, позволяющая сделать выводы о том, что проектируется (что предлагается авторами к созданию — предмет, конструкция, процесс и т.д.), в чём состоит авторский замысел конкурсной работы (что задумано), к какому виду относится проектируемый объект (в какой сфере жизнедеятельности человека он может быть использован), для достижения каких целей он предназначен, почему (по каким причинам) проектируемый объект разрабатывается и предлагается к реализации, кому данная работа нужна; кто заинтересован в создании



проектируемого объекта, кем он может быть востребован, известны ли авторам аналоги проектируемого объекта (существуют ли похожие или аналогичные), чем от них отличается предлагаемый к созданию новый вариант;

- описание проектируемого объекта (максимально полное представление о нём);

- условия создания проектируемого объекта (определяются как ответы на вопросы, что требуется для реализации авторского замысла: что надо сделать, какие иметь ресурсы, какие нужны условия, кто может помочь в их создании, какие работы надо выполнить, чтобы конкурсная работа была реализована).

Конкурс предназначен для включения детей и молодёжи в работу по восполнению истории Победы в Великой Отечественной войне новыми фактами. По итогам каждого конкурса издается книга, в которой публикуются творческие работы детей и молодёжи города – участников конкурсов, направленные на сохранение в памяти новых поколений правды о сущности фашизма.

Визитной карточкой конкурса «Нет фашизму!» являются изданные книги «Это Победа твоя и моя» (2006 г.), «Непокорённая Москва» (2007 г.) и «Право на жизнь» (2010 г.). Каждая из них занимает особое место не только в формировании вступающих в жизнь новых поколений, но и поколений, в чьей судьбе Великая Отечественная война и одержанная в ней Победа над фашизмом осталась навсегда. Возвращение к исторической правде о войне, в которой человечеству удалось разгромить фашизм, сегодня одна из важнейших задач Правительства Москвы.

Не вызывает сомнений, что существующая система гражданско-патриотического воспитания требует внесения принципиально значимых изменений. В «Концепции федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года» [5] поднимается проблема низкого качества и недостаточной работы государственных институтов с подростками и молодёжью. Среди установленных причин такого положения определены **следующие**: снижение показателей состояния здоровья и физического развития большей части граждан, подлежащих призыву на военную службу; недостаточные объёмы физической нагрузки на занятиях по физическому воспитанию в образовательных учреждениях; отсутствие преемственности программ физического воспитания в учреждениях образования различных типов и видов; недостаточное развитие военно-прикладных видов спорта; низкая спортивная материально-техническая база в образовательных учреждениях.

Все более очевидна постепенная утрата нашим обществом традиционного российского патриотического сознания.

Нельзя не отметить и то, что в плане формирования патриотизма резко снизился воспитательный потенциал российской культуры, искусства и образования. А в некоторых местах патриотизм стал перерождаться в национализм и за последнее время в нашем обществе значительно усилились националистические настроения.

Очевидно и то, что в нашем многонациональном государстве среди молодежи во многом утрачено истинное значение самого понимания сущности интернационализма, напротив насаждается приоритет материальных ценностей над духовными, не везде созданы условия для формирования высоконравственной, социально-активной личности с четко выраженной гражданской позицией.

Одним из современных вариантов решения данной стратегической задачи являются программы дополнительного образования детей военно-патриотической направленности, сориентированные на включение подрастающего поколения в процессы поддержания гражданского мира, предотвращения межнациональных и межконфессиональных конфликтов, этнического экстремизма, противодействия идеологии терроризма, подготовку к службе в армии и т.п.

Для педагогов дополнительного образования проводится творческий конкурс авторских программ дополнительного образования детей, в котором одна из номинаций – образовательные программы военно-патриотической направленности, сориентированные на:

- систематическое и целенаправленное формирование у обучающихся высокого патриотического сознания, активной гражданской позиции, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского и воинского долга, конституционных обязанностей по защите интересов Родины;

- формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины, способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время;

- воспитание патриотизма и патриотического сознания обучающихся на основе исторических ценностей и роли России в судьбах мира, сохранение и развитие чувства гордости за свою страну;

- формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях всех типов и видов;

- воспитание личности гражданина-патриота Родины, способного встать на защиту государственных интересов страны;

- массовую патриотическую работу, направленную на рассмотрение и освещение проблем патриотического воспитания, на формирование и развитие личности гражданина и защитника Отечества, расширение знаний об истории и культуре России, ратных подвигах и судьбах соотечественников;

- развитие таких физических качеств, как выносливость, быстрота реакции, скорость, сила и координация.

Принципы реализации общеобразовательных программ дополнительного образования детей военно-патриотической направленности: гражданственность; общенациональность; веротерпимость; приоритетность общественно-государственных интересов над личными; преемственность исторического и культурного наследия

России, её духовно-нравственных ценностей и традиций, в том числе и воинских традиций; гуманизм; многообразие видов, форм, методов и средств; адаптивность; постоянное совершенствование; тесная и неразрывная связь с другими видами обучения и воспитания.

Особенности реализации программ дополнительного образования детей военно-патриотической направленности в учреждении дополнительного образования детей проявляются в добровольном выборе обучающимися деятельности по интересам, по формированию своего профессионально-личностного и гражданского самоопределения. Кроме того, организация обучения в учреждении дополнительного образования детей отличается практико-ориентированным, деятельностным подходом. Основными формами реализации образовательных программ дополнительного образования являются проектная деятельность и мастер-классы. Проектная деятельность — это социальные проекты и проекты по дизайну национальных костюмов, а также по созданию изделий из лоскута в технике «лоскутного шитья» с учетом народного творчества. Мастер-класс — это осмысленная передача своего профессионального опыта мастером, (педагогом), его последовательные выверенные действия, ведущие к заранее обозначенному результату. Основные преимущества мастер-класса — это уникальное сочетание: короткой теоретической части, индивидуальной работы, направленной на приобретение и закрепление практических знаний и навыков. В работе мастер-классов в учреждении дополнительного образования детей принимают участие не только обучающиеся, но и старшие члены их семей (родители, бабушки, дедушки), где они делятся своими приемами при изготовлении изделий и собственным примером приобщают детей к творчеству, ведь единение членов семьи — это тоже патриотическое воспитание.

Оптимизирует реализацию программ военно-патриотической направленности использование ИКТ в образовательном процессе: с одной стороны, это позволяет педагогу обновлять раздаточный материал, составлять тесты по проверке знаний, размножать и использовать первоисточники, с другой стороны, создает возможность для активизации обучающихся, которые не просто получают готовый материал, а находятся в творческом поиске, совершенствуются, развиваются, готовятся активно к жизни.

Образовательные программы дополнительного образования детей военно-патриотического содержания предоставляют широкий спектр направлений:

- Патриотическое (героико-патриотическое воспитание детей и молодежи);
- Музейно-экскурсионное (музей народной культуры, музейная педагогика и проблемы нравственности экскурсионные маршруты по местам боевой славы, музей и подрастающее поколение, пешие прогулки по Москве);
- Поисковое (военная археология, поисковая работа на местах боев, юный следопыт;

- Социальное (обществоведение, военно-патриотическое воспитание детей и подростков как средство их социализации, уроки выживания);

- Военное (военное дело, морское дело, парусное вооружение военно-морских шлюпок, азбука юнги, военно-десантная подготовка, служебное собаководство, военный/армейский рукопашный бой, стрельба);

- Историческое (история войны, история географических открытий).

Образовательные программы дополнительного образования детей военно-патриотической направленности можно сгруппировать следующим образом:

I. Программы воспитательно-профилактического действия, направленные непосредственно на предупреждение этно-конфессионального экстремизма (программы).

II. Программы, обеспечивающие профилактику социальных отклонений в поведении школьников (профилактика наркомании, курения, пьянства, СПИДа, профилактика правонарушений, формирование непримиримого отношения к взяточничеству).

III. Программы, направленные на формирование у учащихся позитивных жизненных целей и мотивов.

IV. Программы общевоспитательной направленности.

Авторами дается очень краткая характеристика комплекса программ, в которой выделим:

- нацеленность на непрерывный воспитательный процесс;
- охват учащихся всех возрастных групп;
- ориентация на работу не только с учащимися, но и с их родителями;
- указание на использование современных методик;
- обобщение и распространение опыта использования данных программ в образовательных учреждениях;
- адаптация программ к специфике регионов.

Принимая идею патриотического воспитания к проектной проработке, важно понимать, что эффективность процесса находится в прямой зависимости от уровня организаций дополнительного профессионального образования в целом и повышения квалификации в частности.

Педагог дополнительного образования должен отвечать современным требованиям: быть образованным специалистом, творческой личностью, осознавать и реализовывать новые тенденции в образовании, добиваться высоких результатов в своей профессиональной деятельности. В связи с этим остро стоит задача повышения его педагогической культуры, как совокупности личностных и профессиональных качеств, позволяющих педагогам дополнительного образования успешно осуществлять педагогическую деятельность. Специфика профессиональной деятельности педагогов данной категории, в том числе ее практико-ориентированная направленность, требует особого подхода к организации и содержанию процесса повышения квалификации.

Кафедра педагогики дополнительного образования Московского института открытого образования разработала и приняла к реализации структурно-уровневую

модель повышения квалификации работников данной сферы. В ее основе — дифференцированный подход к организации повышения квалификации с учетом присущего сфере дополнительного образования детей многообразия образовательных областей, видов и типов образовательных программ и программ организации деятельности детей в рамках неформального и информального образования.

Реализуемая кафедрой модель системы повышения квалификации имеет трехуровневую структуру. *На первой ступени* решаются задачи введения в педагогику дополнительного образования и реализуются программы для начинающих педагогов, руководителей и для тех, кто не имеет педагогического образования. *Вторая ступень* предназначена для обеспечения профессионального роста специалистов. Здесь реализуется модульная комплексная программа «Теория и практика дополнительного образования детей». Количество программных модулей и их содержательная направленность находятся в состоянии постоянного обновления, что объясняется спецификой дополнительного образования детей. Все программные модули имеют базисную часть, отражающую общие для всех категорий работников дополнительного образования детей теоретические знания и специализированные методические (преимущественно 36-часовые) блоки, реализуемые на базе учреждений, располагающих оформленным опытом организации дополнительного образования по одному из направлений, силами работающих в них специалистов.

Для педагогов дополнительного образования программы формируются в соответствии с направленностями, а практический блок реализуется на базах профильных учреждений.

Один из модулей — «Дополнительное образование детей: военно-патриотическая направленность» реализуется на базе ГОУ «Московская городская станция юных туристов». Учебные занятия проводятся в разных формах. Лекции органично встроены в образовательный процесс. Особое место занимают коллективная рефлексия и самостоятельная работа специалистов. Образовательные программы повышения квалификации предполагают входную и итоговую диагностику, освоение подходов к созданию

методических комплексов к реализуемым специалистами образовательным программам.

*На третьей ступени* решаются задачи совершенствования профессионального мастерства. Реализуемые на этой ступени программы и программные модули рассчитаны на опыт специалистов по организации дополнительного образования детей на высоком качественном уровне. Здесь реализуются проблемно-тематические программы. В рамках этих программ педагоги осваивают технологии презентации своего опыта в самых различных формах (подготовка статей к печати, подготовка самоанализа к аттестации, выступление на конференциях, участие в конкурсах, выставках и другое).

Особое место в системе повышения квалификации занимают постоянно действующие проблемно-практические семинары и городские методические объединения, на заседаниях которых рассматриваются в числе других вопросы военно-патриотического, духовно-нравственного, гражданского воспитания детей; организуются обсуждения профессиональным сообществом разработанных программ и материалов, проводится их экспертиза и т.д. Заседания городских методических объединений проводятся на базе как городских, так и окружных учреждений раз в месяц, возникающие на них вопросы становятся предметом обсуждения на методических семинарах и консультациях.

По данным информационных источников вскоре в России может появиться закон о патриотическом воспитании молодёжи. В Государственной Думе состоялось заседание круглого стола «Законодательное обеспечение патриотического воспитания молодёжи» [6], на котором обсуждалась также вероятность введения в обязательную программу уроки патриотизма и создания госзаказа патриот-проектов в области отечественного кинематографа, а также в СМИ [1].

Если в реальном законодательном поле появится обсуждаемая сегодня инициатива, то можно с уверенностью сказать, что это будет достойный первый шаг для обозначения на политической и гражданской карте России необходимости формирования патриотического мировоззрения.

#### Литература:

1. Архипов О.Н. Кодекс патриотизма//Тюменский клуб патриотической мысли. — <http://www.tkpm72.org/articles?id=32>
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы»: Утверждена Постановлением Правительства РФ от 5 октября 2010 г. № 795// Собрание законодательства Российской Федерации. № 41, 11 октября 2011 года (Часть 2). — [http://archives.ru/programs/patriot\\_2015.shtml](http://archives.ru/programs/patriot_2015.shtml)
3. Закон «Об образовании» (в редакции Федерального закона от 13.01.1996 года N 12-ФЗ) (с изм.на 3 декабря 2011 года) (редакция, действующая с 1 января 2012 года).
4. Заставенко В.А. Военно-патриотическое воспитание подростков в государственных учреждениях дополнительного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. — Санкт-Петербург, 2005. — 177 с.
5. Концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 февраля 2010 г. № 134-р г. Москва. Опу-

- бликовано 12 февраля 2010 г. Вступает в силу: 20 февраля 2010 г. Опубликовано в «РГ» — Федеральный выпуск №5109 от 12 февраля 2010 г. — <http://www.soldiers-mothers-rus.ru/conception.html>
6. Материалы круглого стола Комитет по делам молодежи Государственной Думы РФ (27 мая 2008 г.) « Законодательное обеспечение патриотического воспитания молодежи» — <http://www.parlament-club.ru/news,1,456.htm>
  7. Микрюков В.Ю. Теория и практика военно-патриотического воспитания учащихся в современной России: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Микрюков Василий Юрьевич; [Место защиты: ГОУВПО «Московский педагогический государственный университет»].— Москва, 2009.— 315 с. : ил.
  8. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (от 4 февраля 2010 г. Пр-271) — <http://www.nvobrazovanie.ru/ndoo/npd/225>
  9. Панченко В.И. Военно-патриотическое воспитание школьников как средство развития нравственных качеств личности//Комитет по образованию администрации городского округа «Город Калининград» — <http://www.eduklkd.ru/org/mou01/mou01110/voen.php>
  10. Положение о Московском городском конкурсе проектных разработок и творческих работ и детей и молодёжи «Нет фашизму!» — <http://www.mioo.ru/podrazdinpage.php?id=81&prjid=312>; сайт Конкурса — [www.netfashizmu.ru](http://www.netfashizmu.ru)
  11. Удовиченко Е.М. К вопросу о понятии патриотизма и его проявлениях// Воспитание гражданственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России: Сб. статей регионал. научно-практич. конференции/ Под ред. О.В. Лешер, Л.В. Голиковой. — Магнитогорск: МГТУ, 2005. — 131 с.

## Анализ системы дополнительного профессионального образования России и его роль в современных условиях

Волкова Наталия Сергеевна, преподаватель

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Пермь)

В Послании Президента России Федеральному собранию в 2001 году отмечено: «Темпы развития современной экономики, науки, информационных технологий требуют перехода к непрерывному, в течение всей жизни, образованию». Такая концепция подхода к образованию уже давно была сформирована и успешно действует по всей Европе. Человек в течение всей жизни получает дополнительное образование, повышает квалификацию, проходит стажировки и аттестации, таким образом, обеспечивая себе конкурентоспособность на рынке труда. Новые тенденции экономики требуют работников нового качества, адаптированных к новым условиям и технологиям, мобильных, легко обучаемых и нацеленных на результат.

Система дополнительного профессионального образования должна быть ориентирована на реализацию именно этой задачи в части постоянного, последовательного приращения работниками своих профессиональных знаний, умений и навыков в соответствии с изменяющимися потребностями производства, экономики страны, политики государства и своими личными интересами.

Рассматривая систему дополнительного профессионального образования необходимо в первую очередь ввести основные определения данной системы. Итак, дополнительное профессиональное образование (ДПО) — это целенаправленный процесс обучения гра-

ждан посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно — образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества и государства. В Российской Федерации на уровне правительства принят ряд видов ДПО, к наиболее распространенным из которых относятся повышение квалификации, стажировка и переподготовка. Охарактеризуем каждый из этих видов:

— Повышение квалификации — вид ДПО, направленный на обеспечение нового качества выполнения работником профессиональных функций и не завершающийся повышением уровня (степени) образования.

— Профессиональная переподготовка (далее — переподготовка) — вид ДПО, направленный на освоение обучающимися образовательных программ для выполнения нового вида работы или группы работ. Переподготовка не обеспечивает получения обучающимся нового уровня образования в соответствии с государственными образовательными стандартами, но она дает возможность изменить направление профессиональной деятельности на уже имеющемся уровне образования.

— Стажировка — форма повышения квалификации или переподготовки путем непосредственного участия обучающегося в соответствующей трудовой деятельности.

Стажировка может осуществляться без предварительного обучения [4, с. 1].

Каждый из этих видов ДПО имеет свои особенности и свое место в общей системе.

### **Основные характеристики системы дополнительного профессионального образования РФ**

Российская система дополнительного образования к настоящему времени в основном уже сформировалась. Она является частью общей системы образования и представляет собой совокупность дополнительных образовательных программ, государственных образовательных стандартов, образовательных учреждений и иных организаций, реализующих дополнительные образовательные программы, общественных организаций, основной уставной целью которых является образовательная деятельность в области дополнительного образования, объединений (ассоциаций и союзов) образовательных учреждений дополнительного образования, общественных и государственно-общественных объединений, научных и методических советов, органов управления дополнительным образованием, подведомственных им предприятий, учреждений, организаций и др.

«В систему дополнительного профессионального образования, курируемую только Министерством образования Российской Федерации, входят свыше 1350 образовательных учреждений и структурных подразделений высших и средних специальных учебных заведений, реализующих дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов.

Развитие рыночных отношений в России привело к существенным изменениям в отношениях между работниками, работодателями и органами государственной власти. Важное место в защите интересов всех участников трудовых отношений занимает сейчас дополнительное образование. Исторический опыт показывает, что скорейший выход из критической экономической ситуации связан с широкомасштабным привлечением к этим процессам системы образования и, прежде всего, высшей школы.

Основными целями системы дополнительного профессионального образования России на среднесрочную и долгосрочную перспективы являются:

- превращение системы в один из мощных факторов ускорения структурной перестройки производства;
- приведение квалификации специалистов и руководителей в соответствие с потребностями реального сектора экономики;
- подготовка кадров высшей квалификации, обеспечивающая развитие приоритетных направлений науки и техники, создание и внедрение конкурентоспособных на мировом рынке новых наукоемких технологий;
- увеличение совместно с другими звеньями профессионального образования совокупного интеллектуаль-

ного и духовного потенциала общества, развитие творческих способностей человека [5, с. 24].

В настоящий момент система дополнительного профессионального образования в России носит много-слойный характер. Ее ядро составляют специализированные учреждения дополнительного профессионального образования (учебные центры занятости населения, коммерческие образовательные учреждения, специализированные школы, курсы и т.п.).

Второй слой системы составляют уцелевшие заведения отраслевого и внутрифирменного обучения (отраслевые учебные центры, учебно-курсовые комбинаты, курсы повышения квалификации и др.). Распределение объемов обучения среди 40 министерств и ведомств федерального уровня, имеющих в своем подчинении учреждения дополнительного профессионального образования, складывается следующим образом: 53 % общего контингента обучается в учреждениях Минобразования, 20 % — в учреждениях Минздрава, 5 % — в системе Минсельхоза, более 4 % — в системе Минтранса России, а на остальные 36 ведомств приходится чуть более 17 % всего объема» [1, с. 94–95].

В последние годы многие учреждения основного профессионального образования тоже начали оказывать услуги по дополнительному образованию. Здесь и профессионально-технические училища, взаимодействующие с местными центрами занятости населения по обучению безработных профильным рабочим специальностям, и средние профессиональные учебные заведения (техникумы, лицеи, колледжи), оказывающие образовательные и сопутствующие им услуги, и высшие учебные заведения (институты, академии, университеты), осуществляющие переподготовку и повышение квалификации руководящих и инженерно-технических кадров. Они образуют как бы третий слой системы дополнительного образования.

И, наконец, на периферии системы дополнительного профессионального образования находятся индивидуальные и частные формы образовательной деятельности (репетиторство, надомное обучение, ученичество и др.).

В целом существование и функционирование российской системы дополнительного профессионального образования лежит в русле общемировых тенденций по подготовке специалистов, вызванных изменением требований к рабочей силе.

### **Роль дополнительного профессионального образования в условиях перехода к новой экономике в России**

Последние тенденции социально-экономического развития России предполагают инновации, модернизацию и динамичное развитие во всех отраслях экономики и социальной сфере населения страны. Развитие, реформирование, инновации в любой сфере требуют не только значительных инвестиций, но и качественной квалифицированной рабочей силы и профессиональных управленцев

соответствующих новым требованиям и тенденциям отрасли. Кадры для реформируемой сферы должны максимально быстро и качественно быть подготовлены к изменениям. Именно от готовности людей зачастую зависит успешность и эффективность проводимой реформы.

Наиболее эффективным инструментом образования соответствующих новой системе квалифицированных кадров, несомненно, будет являться дополнительное профессиональное образование. Здесь мы берем во внимание три наиболее распространенных вида ДПО, о которых уже говорилось ранее:

- переподготовка
- повышение квалификации
- стажировка,

при этом исключаем второе высшее образование, так как оно отличается высокими временными затратами.

Использование таких видов дополнительного профессионального образования как переподготовка кадров, повышение квалификации и стажировка для подготовки кадров нового образца целесообразно по причине низких временных затрат на обучение, специфичности и мобильности программ.

«В современных условиях роль дополнительного профессионального образования резко усиливается в связи с проведением большого количества реформ в РФ. Основные сферы реформирования и модернизации, цели и задачи социально-экономического развития России в среднесрочной перспективе можем увидеть в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации, которая была разработана в соответствии с поручением Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного совета Российской Федерации 21 июля 2006 года» [3, с. 23].

«Стратегической целью Концепции является достижение уровня экономического и социального развития, соответствующего статусу России как ведущей мировой державы XXI века, с привлекательным образом жизни, занимающей передовые позиции в глобальной экономической конкуренции и надежно обеспечивающей национальную безопасность и реализацию конституционных прав граждан» [3, с. 5]. В качестве основного фактора экономического развития в данной концепции рассматривается человеческий капитал. Уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики все в большей степени определяется качеством профессиональных кадров, уровнем их социализации и кооперативности. Россия не сможет поддерживать конкурентные позиции в мировой экономике за счет дешевизны рабочей силы и экономии на развитии образования и здравоохранения. «Для России ответ на этот вызов предполагает преодоление сложившихся негативных тенденций в развитии человеческого потенциала, характеризующихся:

— сокращением численности российского населения и занятых в экономике на фоне растущего демографического дисбаланса с азиатскими соседями России;

— растущей конкуренцией за квалифицированные образованные кадры с европейскими и азиатскими рынками;

— низким качеством и ухудшающейся доступностью социальных услуг в сферах здравоохранения и образования.

Таким образом, одним из основных приоритетов социальной и экономической политики на первом этапе в области развития человеческого потенциала является структурная и технологическая модернизация здравоохранения, образования и других отраслей социальной сферы, обеспечивающая доступность качественных социальных услуг для населения» [3, с. 7–8].

«Планируемые расходы на образование за счет государственных и частных источников составят — 6,5–7% ВВП в 2020 году (2007 год — 4,8%), на здравоохранение — 6,7–7% ВВП в 2020 году (2007 год — 4,2 %), что обеспечит опережающее развитие человеческого потенциала<sup>1</sup>.

На втором этапе реализации концепции (2013–2020 гг.) области развития человеческого потенциала планируется:

— распространение стандартов здорового образа жизни;

— переход в образовании к индивидуализированному непрерывному образованию, доступному всем гражданам;

— внедрение инновационных технологий в здравоохранении и образовании, решение проблемы их кадрового обеспечения» [3, с. 9].

Проблема кадрового обеспечения является одной из самых важных в процессе реформирования той или иной сферы социально-экономического развития, ведь человеческий фактор является одним из определяющих успешности той или иной реформы. Как уже говорилось выше именно система дополнительного образования наиболее полно и в кратчайшие сроки сможет решить проблемы кадрового обеспечения этих важных для социально-экономического развития отраслей. Для того чтобы понять место и роль, которую определяет государство для системы ДПО в современных условиях рассмотрим более подробно реформу образования, а именно комплексный проект модернизации образования.

Реформа образования, также закрепленная в Концепции социально-экономического развития России 2020, направлена в первую очередь на обеспечение реформируемых систем кадрами, соответствующим новым условиям инновационной экономики. «Изменения будут происходить во всей системе в целом, ведь необходимым условием формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, становящейся ос-

<sup>1</sup> С учетом различий в паритете покупательной способности рубля и валют других стран доли расходов на образование и здравоохранение в ВВП составляют около 13-14%, что сопоставимо с показателями передовых зарубежных стран.

новой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны». [3, с. 12].

Именно по причине необходимости обеспечения квалифицированными кадрами всех отраслей новой экономики в реформе образования на первом этапе (к 2012 г.) выделились такие задачи как:

- формирование основ сети научно-образовательных центров мирового уровня, интегрирующих передовые научные исследования и образовательные программы, решающих кадровые и исследовательские задачи общенациональных инновационных проектов;

- формирование национальной квалификационной структуры (НКС) с учетом перспективных требований опережающего развития инновационной экономики и профессиональной мобильности граждан;

- обновление макетов государственных образовательных стандартов и модернизация программ обучения всех уровней на базе квалификационных требований НКС;

- создание не менее чем по 15% направлений подготовки программ «прикладного бакалавриата», обеспечивающих современную квалификацию специалистов массовых профессий, наиболее востребованных инновационной экономикой;

- разработка стандартизированной программы повышения квалификации «Современный образовательный менеджмент» на базе современных квалификационных требований к руководителям образовательных органи-

заций, и проведение сертификации всех руководителей образовательных организаций» [3, с. 14].

А к 2020 году одним из целевых ориентиров развития образования является формирование около 20 научно-образовательных центров мирового уровня, интегрирующих передовые научные исследования и образовательные программы, решающих кадровые и исследовательские задачи общенациональных инновационных проектов. Такие центры должны стать мощной поддержкой в части обеспечения кадрами в современных условиях инновационной экономики. Они должны аккумулировать в себе все необходимые ресурсы самого высокого качества: технологические, человеческие и т.д. (Пермский край, 2008).

Одной из идей реформы образования является внедрение системы непрерывного профессионального образования, которая в свою очередь обеспечивается системой дополнительного профессионального образования. Достижение поставленных целей в реформировании образования обеспечит необходимый кадровый потенциал страны для дальнейшего динамичного социально-экономического развития, внедрения инноваций, развития науки, а также обеспечит конкурентоспособность человеческого фактора на мировом рынке. Таким образом, стоит сделать вывод о том, что в современных условиях система дополнительного профессионального образования становится не просто востребованной, но и одним из базовых условий успешной реализации всех запланированных реформ, связанных с переходом к новой экономике и инновационному развитию приоритетных отраслей страны.

#### Литература:

1. Валентинов В.В. Роль дополнительного профессионального образования в решении проблемы трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования / В.В. Валентинов, С.В. Кондратьев // Роль и место центров содействия занятости и трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования в федеральной системе занятости: Материалы семинара. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, – 2002. – С. 94–103.
2. Пермский край – территория конкурентного развития / под научной ред. Букиной Т.В., Зуевой Е.Л. // учебно-методическое пособие, 3-е изд., – Пермь., 2008. – С. 52–58.
3. Концепция социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. Москва, сентябрь 2008 г. Министерство экономического развития российской федерации: [Электронный ресурс] – Электрон дан. – Режим доступа: [www.economy.gov.ru](http://www.economy.gov.ru)
4. Хомутов О.И. Дополнительное профессиональное образование – цивилизованный путь решения проблемы занятости населения России: [Электронный ресурс] / О.И. Хомутов, А.В. Тюняев. – Электрон ст. – Режим доступа к ст.: <http://www.dopobr.ru>
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы, Москва февраль 2011 Министерство образования и науки Российской Федерации: [Электронный ресурс] – Электрон дан. – Режим доступа: <http://fcp.economy.gov.ru>
6. Очерки концепции системы повышения квалификации: [Электронный ресурс] – Электрон ст. – М., 2009. – Режим доступа: [www.ukma.kiev.ua](http://www.ukma.kiev.ua)

## Воспитательные возможности школьного урока музыки в коррекции деятельности и поведения учащихся

Егорова Анна Михайловна, аспирант

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Одной из основных воспитательных задач в общеобразовательной школе является формирование социально одобряемого поведения учащихся. Создание у детей и подростков устойчивой системы поступков, соответствующих общепринятым этическим нормам, является одновременно и важнейшим условием успешного овладения знаниями, умениями и навыками, и одним из конечных итогов воспитательной работы педагога.

Поведение — внешний показатель содержания внутреннего мира человека, системы его установок, мотивов, ценностей. Соответственно, отклонения от общепринятых норм поведения — внешняя форма проявления внутреннего состояния личности, характеризующегося нарушением системы ценностей. Отклонения возникают в результате сложного взаимодействия неблагоприятных условий развития, ошибок в воспитании и пробелов в духовном становлении ребенка.

Современная социальная ситуация провоцирует многочисленные нарушения внутреннего мира ребенка, ведущие к формированию отклоняющегося поведения. Социологические исследования свидетельствуют, что если число собственно патологии в психике людей в последние годы не увеличилось, то количество неврозов, различного рода отклонений в поведении имеет тенденцию явного увеличения. В первую очередь это затрагивает психику детей и подростков как наиболее уязвимую. У них появляются страхи, тревоги, беспокойства, депрессия, школьники становятся раздражительными, агрессивными.

Особенность нынешних учебных программ состоит в том, что школьники по большей части имеют дело с внешним предметным миром и очень мало — с самими собой. Они умеют решать математические задачи, но не знают, как справиться со своими чувствами, которые, как известно, часто выходят из-под контроля. Сегодня психологи выделяют две серьёзные проблемы школьников: *алекситимия* и *аддикция*.

Термин «алекситимия» предложил в 1973 Питер Сифнеос (Peter Sifneos). **Алекситимия** (буквально «без слов для чувств») — психологическая характеристика личности, включающая следующие особенности:

- затруднение в определении и описании (вербализации) собственных эмоций и эмоций других людей;
- затруднение в различении эмоций и телесных ощущений;
- снижение способности к символизации, в частности к фантазии;
- фокусирование преимущественно на внешних событиях, в ущерб внутренним переживаниям;
- склонность к конкретному, утилитарному, логиче-

скому мышлению при дефиците эмоциональных реакций.

Все перечисленные особенности могут проявляться в равной степени или одна из них может преобладать [2].

Акситимия возникает в результате авторитарного подавляющего воспитания, когда родители и учителя запрещают детям сильно выражать свои эмоции. В результате подавления своих переживаний у человека возникает страх перед проявлением своих эмоций вовне, отсюда — депрессия и тоска, вплоть до самоубийства.

**Аддикция (зависимость)** — ощущаемая человеком навязчивая потребность к определенной деятельности. Термин часто употребляется для таких явлений, как лекарственная зависимость, наркомания, но ныне применяется и к нехимическим (поведенческим) зависимостям, таким, как игромания, шопоголизм, психогенное переедание, гиперрелигиозность и т.п. [1].

Аддиктам обязательно нужно что-то или кто-то, дающее положительное переживание и избавляющее от необходимости думать и заботиться о себе. Для них характерна нерешенность многих эмоциональных проблем, а также, снижение способности рассуждать, поддерживать высокую самооценку, поддерживать близкие межличностные отношения.

Для формирования социально одобряемого поведения важно установление взаимодействия внешней и внутренней регуляции поступков. При социальной регуляции поведения личности основными регуляторами и посредниками социального воздействия оказываются высшие качественно определяемые образования субъективного мира личности — ценности, нормы, нравственные и ценностные представления, убеждения, идеалы [5]. Следовательно, изменение поведения требует изменения его внутренних регуляторов, в первую очередь — интенсивного формирования положительных черт и качеств личности, идеалов и убеждений, нравственной культуры.

Замечательный метод психологической коррекции личностных нарушений — *терапия творческим самовыражением* — предложил М.Е. Бурно. Он и его сотрудники научной школы в основу метода вложили две идеи:

- человек, страдающий каким-либо психопатологическим расстройством, в процессе творчества может лучше узнать и понять особенности своего характера, а, узнав свои сильные и слабые стороны, пациент может смягчить свое негативное состояние;
- любое творчество высвобождает большое количество позитивной энергии, поэтому любое творчество целебно.

Именно вследствие этого в психике происходят позитивные сдвиги.



Искусство дает ребенку возможность осваивать богатейшую гамму человеческих эмоций, постигать общечеловеческую культуру путем воздействия на чувства, что порождает в его душе собственные эмоциональные переживания. Эмоции, аккумулируемые и генерируемые искусством, не только воспринимаются и осознаются ребенком, но и переживаются, присваиваются им и становятся его личным достоянием.

«С точки зрения воздействия на эмоциональный мир человека музыка занимает особое место в ряду искусств. Она заключает в себе совершенно уникальные, отличные от других областей явления, смысл которых становится доступным пониманию лишь в сопряженности с понятиями, имеющими этическую направленность» [6]. «Музыкальное искусство становится важнейшим инструментом, определяющим художественно-творческую и духовно-ценностную направленность всех сторон его личности» [6].

Урок музыкального искусства в школе благотворно влияет на поведение и неокрепшую психику подростка, его неуравновешенную нервную систему.

В этой связи необходимо обращение с новых позиций к воспитательным возможностям музыкального искусства в изменении внутренних установок и мотивов личности. На наш взгляд, воспитательный компонент уроков музыки должен преобладать над обучающим.

Знания, умения и навыки, приобретаемые учащимися в процессе изучения предмета «Музыка», имеют ограниченный характер относительно содержания данного предмета (в силу специфики музыкального обучения в общеобразовательной школе, прежде всего — крайне ограниченного объема часов, отводимых на этот предмет). Воспитательное же воздействие музыки на школьников *не ограничено*. Поэтому нам представляется наиболее важной задачей работы учителя музыки формирование у детей и подростков положительной мотивации в слушании музыки «высокой традиции» (В.В. Медушевский). Это, в свою очередь, является основой тех потенциальных

изменений к лучшему во внутреннем мире ребенка, которые способна вызвать музыка.

На уроках в школе звучит музыка вокальная и инструментальная, ее связь со словом помогает осознать нравственную идею произведения. Перед учащимися возникают воплощенные в мелодии и непосредственно переживаемые чувства: ценность дружбы и товарищества, взаимопомощи, проявления чуткости в отношении к другому, осуждение зазнайства, одобрение скромности. Чем больше различных жизненных связей музыки будет на уроке обнаружено, тем более прочно музыка будет входить в сознание ребят как часть жизни, как сама жизнь [4].

Эмоциональная насыщенность занятий оказывает на детей успокаивающее воздействие, вызывает положительные эмоции, благотворно влияет на физиологию и психику ребенка, облегчает лечебно-педагогическую коррекцию асоциальных форм поведения, патологические реакции, изживает негативный социальный опыт, воспитывает эстетические потребности детей, является своего рода профилактической работой в воспитании будущего здорового общества.

Интересно исследование Мартина Гардинера, который выявил некую пропорциональную зависимость между обучением подростков музыке и их асоциальным поведением: чем больше и активнее подросток занимается музыкой, тем менее вероятны его трения с законом. Он вывел своеобразную «восходящую кривую музыкальности»: «обычное музыкальное образование лишь уменьшает вероятность антисоциального поведения, музыкальное образование, включающее самостоятельное музицирование, уменьшает эту вероятность очень сильно, а овладение сложными музыкальными навыками напроочь исключает всякий криминальный опыт» [3, с. 449].

Таким образом, уроки музыки в общеобразовательной школе обеспечивают музыкально-педагогическую коррекцию деятельности и поведения учащихся, а также их личностное развитие и творческое самовыражение в художественной деятельности.

#### Литература:

1. Аддикция. — Электронный ресурс. — URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Аддикция>.
2. Алекситимия. — Электронный ресурс. — URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Алекситимия>
3. Кирнарская Д.К. Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности. — М.: Таланты—XXI век, 2004. — 496 с.
4. Нигматуллина И.К. Воспитание нравственной личности в общеобразовательной школе средствами музыки. — URL: <http://festival.1september.ru/articles/415953/>
5. Социальные нормы и регуляция поведения [Текст] / М.И. Бобнева; Акад. наук СССР, Ин-т психологии. — М.: Наука, 1978. — 311 с.
6. Целковников Б.М. Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки: Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 : Краснодар, 1999. — 258 с.
7. Цораева Ф.М. Коррекция психических состояний и агрессивного поведения у подростков на уроках музыкального искусства в школе. — URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-327380.html>

## Система оценки компетенций студентов ВПО. Обзор достижений и нерешенных задач

Замятин Артем Михайлович. ассистент

Читинский институт Байкальского государственного университета экономики и права

Современное развитие российского общества неотъемлемо связано не только с модернизацией экономики, созданием и внедрением передовых технологий, но и с построением новой образовательной парадигмы — «компетентностный подход». Данное направление в развитии образования является актуальным, так как общество в большей степени заинтересованно в развитии институтов, обеспечивающих высокий уровень подготовки кадров (и личности в целом) для выполнения своих функций: способность к самостоятельным активным действиям, анализу ситуаций и принятию решений в постоянно изменяющихся условиях.

Повышение требований к современному высшему образованию требует переосмысления не только образовательной парадигмы, но и целей и задач образования в целом. Так современное высшее образование выходит на более высокий технологический уровень, который включает в себя не только получение знаний, умений и навыков, основой которых являются фундаментальные знания (традиционный подход), но и нормативно-ценностные ориентиры (компетентностный подход).

Компетентностный подход в образовании получает все больший статус. Свидетельством этого являются, внедрение в образовательную систему новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) 3-го поколения, которые ориентированы на компетенции; на создание многоуровневой системы образования; интеграция и интернационализация образования в рамках болонского процесса. [1]

ФГОС дает следующие определения:

**компетенция** — способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных и жизненных ситуациях; [1]

**компетентность** — уровень владения выпускником совокупностью компетенций, отражающий степень готовности к применению знаний, умений, навыков и сформированных на их основе компетенций для успешной деятельности в определенной области. [1]

В соответствии с данными определениями, понятие компетенции значительно шире понятий знания, умения, навыки, так как включает направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т.п.), ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления, самостоятельность, целеустремленность, волевые качества. [1]

Таким образом, под **компетентностью**, с одной стороны, понимается интегрированная характеристика качеств личности, с другой — результат подготовки выпускника вуза

для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). Проявление компетентности оцениваются на основе сформированной у выпускника вуза совокупности умений (интегративно отражающих эту компетентность) и его поведенческих (психологических) реакций, проявляющихся в разнообразных жизненных ситуациях.

В настоящее время для оценки компетенций студентов ВПО имеются множество достижений и нововведений.

*1. Создание и использование общепринятой модели компетенций первокурсника/выпускника.*

Данная модель включает перечень ключевых компетенций студентов в начале обучения, которые основаны: на главных целях высшего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности выпускника средней общеобразовательной школы, а также на основных видах деятельности обучающегося, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

В обобщенном варианте базовые компетенций первокурсника разбиты на основные группы: ценностно-ориентационные; самообразования; предметно-ориентационные; деятельностно-коммуникативные; социально-трудовой деятельности; самоорганизации; общекультурные. Каждая группа состоит из профилей компетенций, которые задают начальный вектор профессионального развития первокурсника. [4]

*2. Внедрение балльно-рейтинговой системы (модульно-рейтинговая оценка по дисциплинам).*

Балльно-рейтинговая система позволяет оценить индивидуальные достижения студентов по дисциплинам. С внедрением компетентностного подхода балльно-рейтинговая система используется для оценки образовательных компетенций студентов, осуществления непрерывного контроля за усвоением учебного материала и повышения объективности оценки качества учебной работы студентов преподавателями. [2]

Балльно-рейтинговая система оценки образовательных компетенций студентов (БРС) также эффективна в процессе мониторинга качества обучения по дисциплинам учебного плана и стимулирования систематической работы студентов как аудиторной, так и самостоятельной. [2]

*3. Внедрение шкалы перевода баллов.*

В рамках интеграции системы образования стран участниц болонского процесса, разработана система ECTS, которая предназначена для перевода баллов в международные буквенные оценки и их числовые национальные эквиваленты.

4. Внедрение новых форм и методов оценки.

*Кейс метод* (англ. *Casemethod*, кейс-метод, кейс-стади, case-study, метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа) — техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации.

*Портфолио* — подборка сертифицированных достижений, наиболее значимых работ и отзывов на них. Основной идеей портфолио как формы и метода оценки студента ВПО предполагает:

- смещение акцента с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме и данному предмету;
- интеграцию количественной и качественной оценок;
- перенос педагогических акцентов с авторитарной оценки на самооценку.

*Педагогические тесты*

В настоящее время в этом направлении сделан большой шаг. С внедрением компетентного подхода происходит переход от традиционного тестирования к тестированию разрабатываемому на основе теории педагогических измерений (психометрии, теория IRT, тестология).

Новая теория тестов основана на математических моделях, которые позволяют дать наиболее объективные результаты тестирования. [3]

Основные модели:

Модель Раша (логистическая, однопараметровая)

$$p = \frac{s}{s+t}$$

где  $s$  — уровень подготовленности участника тестирования  $p \in (0; +\infty)$ ;

$t$  — уровень трудности тестового задания  $t \in (0; +\infty)$ ;

$p$  — вероятность правильного выполнения задания.

На практике используют видоизмененную формулу

$$\ln s = \theta, \ln t = \delta \Leftrightarrow s = e^\theta, t = e^\delta$$

$$p = \frac{1}{1+e^{-(\theta-\delta)}}$$

где  $\theta$  и  $\delta$  и  $\delta$  — латентные переменные зависящие друг от друга.

Двухпараметрическая модель Бирнбаума

$$p(\theta/\delta = \delta_0, d) = (1 + e^{-d(\theta-\delta)})^{-1}$$

где  $d$  — параметр дискриминации;

Трехпараметрическая модель Бирнбаума

$$p(\theta/\delta = \delta_0, d, c) = c + (1 - c) \times [1 + e^{-d(\theta-\delta)}]^{-1}$$

где:  $c$  — параметр угадывания;

$d$  — параметр дискриминации.

5. Внедрение системы менеджмента качества высшего образования.

В настоящее время в образовании можно выделить три основные группы моделей качества, составляющих основу построения системы гарантии качества в вузе. [5]

Первая группа базируется на концепции всеобщего менеджмента качества TQM и соответствующих стандартах менеджмента качества ИСО 9000.

Вторая группа — системы, характеризующиеся критериями модели совершенствования качества. Это модель совершенства EFQM (Европейского фонда управления качеством); модель ENQA, согласованная со «Стандартами и рекомендациями для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве» (ESG), разработанными Европейской ассоциацией гарантии качества высшего образования; типовая модель, разработанная Санкт-Петербургским государственным электротехническим университетом «ЛЭТИ».

Третья группа — модели совершенствования качества, имеющие более узкую направленность в сравнении со второй группой. К данной группе можно отнести систему показателей (BSC), методологию «Шесть сигм» (6 Sigma), систему инжиниринга, модель общей схемы оценки (CAF) и др.

В настоящее время реализация компетентного подхода и создание системы оценки компетенций студентов ВПО в российской системе образования сопряжена с рядом проблем.

*Проблема 1. Отсутствие действенного механизма взаимодействия вузов с работодателями.*

Обобщая данную проблему можно выявить, что со стороны работодателя наблюдается пассивное потребление результатов деятельности образовательной системы, а со стороны вузов отсутствует «настройка» на рынок труда. Сегодня встает острая необходимость в выработке новых подходов в формировании взаимоотношений вуза и работодателей, а также использовании многочисленного арсенала методов, форм и способов взаимодействия и диалога высшей школы с различными внешними агентами. При этом выработка новых решений должны соответствовать российской действительности.

*Проблема 2. Инертность развития.*

Инертность заключается в том, что позиция некоторых вузов и профессорско-преподавательского состава вузов не отличается особой активностью, т.е. имеют нежелание перестройки своей деятельности, освоения инновационных технологий обучения, связанных с модульной организацией учебного процесса, единой системой зачетных единиц (кредитов), качественно новым подходом к оценке результатов образования.

*Проблема 3. Отсутствует полноценное нормативно-методическое обеспечение в условиях перехода на стандарты нового поколения.*

*Проблема 4. Отсутствуют единые критерии оценки компетенций*

Несмотря на достаточно полную разработанность теоретической базы компетентностного подхода в образовательном процессе, существует проблема *создания и внедрения комплексной системы мониторинга и оценки компетенций студентов вуза*. [2]

Для решения этой проблемы необходимо создать систему оценки компетенций студентов вузов, которая должна обеспечивать:

- мониторинг знаний, умений и навыков;
- мониторинг оценки компетенций;
- объективность результатов мониторинга;
- высокий уровень валидности ФГОС;
- сопоставимость приобретенных компетенций и методов контроля будущей профессиональной деятельности выпускников;
- возможность обратной связи (управление процессом обучения);
- обобщение результатов.

Таким образом, в современных условиях (в условиях перехода и смены парадигмы в образовании) возникает необходимость разработки и внедрения комплексной си-

стемы оценки компетенций студентов ВПО, максимально охватывающих все стороны профессиональной и социальной деятельности (компетентности), что требует более углубленного исследования. Исследование будет проводиться в рамках диссертационного исследования. Тема: «Комплексная система оценки компетенций студентов высшего профессионального образования»

**Объектом исследования** являются высшие учебные заведения в рамках многоуровневой системы образования.

**Предметом исследования** комплексная система оценки компетенции студентов высшего профессионального образования.

**Целью исследования** является создание комплексной системы оценки компетенций студентов высшего профессионального образования.

**Методологическая основа исследования.** Достижение цели исследования производится на основе отечественных и зарубежных достижений в области педагогических измерений (тестология), системного анализа, многомерного анализа с применением технологии OLAP, а также использование теории вероятностей.

Литература:

1. Проекты Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/>
2. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 114 с.
3. Нейман Ю.М., Хлебников В.А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов/ Ю.М.Нейман, В.А.Хлебников — Москва, 2000. — 168 с. с табл. и ил.
4. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций студентов первого курса приступающих к освоению основных образовательных программ Вестник ДГТУ, 2010. Т.10. № 5 (48) [369–777с.]
5. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве [Текст]. — Йошкар-Ола: Аккредитация в образовании, 2008. — 58 с.

## О способах организации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку будущих специалистов сферы туризма и сервиса

Зыбина Наталья Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Таганрогский филиал Российского нового университета

Современные условия жизни способствуют активному развитию туристской индустрии и сферы сервиса. Возрастающий спрос на предоставление качественных туристских и гостиничных услуг, а также услуг сферы обслуживания определяет необходимость в квалифицированных специалистах в данных областях. Выпускники вуза должны обладать теоретическими знаниями, практическими навыками по выбранным направлениям обучения, готовностью к решению профессиональных задач в соответствующих видах профессиональной деятельности, а

также общекультурными и профессиональными компетенциями в изучаемых областях.

Особое положение в палитре необходимых профессиональных качеств специалиста в области туризма и сервиса занимает знание иностранных языков (ИЯ). Все острее чувствуется потребность в специалистах, способных и готовых вступать в межличностные и деловые коммуникации с представителями других стран и культур, способных решать профессиональные задачи в условиях иноязычного общения. Однако довольно часто выпускники

неязыковых специальностей университетов обнаруживают достаточно низкий уровень владения иностранным языком, не нацелены использовать его в ситуациях общения, связанных с профессиональной деятельностью. Слабая языковая подготовка выпускников влияет на их профессиональную адаптацию и является препятствием при устройстве на работу, так как в крупных гостиничных и туристских компаниях владение одним или несколькими иностранными языками является необходимым требованием к соискателю. Таким образом, очевидна необходимость осуществления специальной подготовки студентов к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке, предполагающей формирование иноязычных коммуникативных умений с целью решения профессиональных задач.

В неязыковых вузах обучение иностранному языку с учетом будущей профессии приобретает сегодня приоритетное значение и регламентируется Федеральным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Так, согласно ФГОС ВПО третьего поколения выпускники, обучающиеся по направлениям подготовки «Туризм» и «Сервис» должны владеть способностью к устной и письменной коммуникации на иностранных языках, готовностью к работе в иноязычной среде и осуществлению межкультурной коммуникации на ИЯ в рамках своей профессиональной деятельности. Кроме того, должно уделяться внимание формированию уважения и толерантности по отношению к культуре и обычаям других стран и народов, терпимого отношения к национальным, расовым, конфессиональным различиям. В результате изучения ИЯ обучающиеся по направлениям «Туризм» и «Сервис» должны владеть ИЯ в объеме, необходимом для получения информации из зарубежных источников; уметь использовать знание ИЯ в профессиональной деятельности; владеть основами деловых коммуникаций и речевого этикета изучаемого ИЯ, а также должны знать культуру и традиции страны изучаемого ИЯ [1, 2].

Таким образом, требования стандартов к владению ИЯ выпускниками неязыковых вузов, необходимость обязательного учета специфики будущей профессиональной деятельности определяют современные направления в области преподавания ИЯ. Основной целью является развитие иноязычной коммуникативной компетенции и профессиональной компетенции, предполагающей способность обучающегося организовывать свою иноязычную деятельность адекватно ситуациям профессионального общения.

Очевидно, что при обучении ИЯ приоритетное значение должен иметь профессионально-ориентированный подход. Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей сту-

дентов в изучении ИЯ, диктуемого особенностями будущей профессии. Профессионально-ориентированный подход в обучении ИЯ предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности [5, с. 21].

Следует отметить, что процесс обучения ИЯ ориентирован не только на чтение литературы по специальности, развитие умений ориентироваться в потоке профессиональной информации и усвоение специальной лексики и терминологии. Очень важным является развитие коммуникативных навыков в определенных профессиональных ситуациях, способностей обмениваться информацией на понятном реципиентам уровне, т.е. быть эффективным участником межкультурной коммуникации, что для специалистов в области сервиса и туризма имеет особую актуальность. Профессионально-ориентированное общение предполагает взаимодействие представителей различных культур в сфере профессиональной коммуникации, направленное на успешное решение профессионально значимых для участников общения задач путем достижения взаимопонимания [3].

В ходе обучения ИЯ необходимо уделять внимание развитию умений налаживания и поддержания диалога, способностей выразить свою точку зрения по определенным проблемам (пользуясь доступными средствами ИЯ), аргументировать свои доводы, а также уметь слушать и слышать партнера по общению, распознавать и адекватно интерпретировать интенциональные<sup>1</sup> позиции собеседника. Эффективность коммуникации зависит от способности партнеров понять интенциональную направленность порождаемого собеседником текста, а также донести свои интенциональные смыслы до собеседника. От умений «войти» в ситуацию партнера по общению зависит достижение смыслового контакта, который лежит в основе полноценных диалогических отношений и определяет успешность осуществления профессионально-ориентированного общения на иностранном языке.

Обучение будущих специалистов в области туризма и сервиса стратегиям профессионального коммуникативного взаимодействия, адекватному речевому поведению, эффективному воздействию на партнера подразумевает развитие навыков идентификации и порождения текстов и речевых моделей, используемых в ситуациях профессионального общения. Это достигается посредством использования продуктивных образовательных технологий и активных методов обучения ИЯ, отличительными особенностями которых являются: высшая степень сознательности и активизации мышления, восприятия и по-

<sup>1</sup> Вслед за Т.М. Дридзе и Т.З. Адамьянц под интенциональностью понимаем порождаемые и интерпретируемые цельные, психологически-завершенные, иерархически-организованные мотивационно-смысловые доминанты личности, определяющие особенности взаимодействий и принятия управленческих решений на всех уровнях социокультурной организации общества.

ведения обучающихся; высокая степень вовлеченности в процесс обучения и обязательность взаимодействия обучающихся между собой; высокий уровень мотивации и творчества в обучении; эффективность развития профессионально-прикладных навыков в сжатые сроки [5, с. 57].

Обучение ИЯ в современных условиях проходит на интерактивной основе, что предполагает организацию интенционального диалогового взаимодействия преподавателя и учащихся, учащихся в группах. Это происходит посредством моделирования ситуаций реального профессионального общения, создания условий, максимально приближенных к деятельности специалиста в области туризма и сервиса. В создаваемых ситуациях профессионального характера необходимо обращать внимание на моделирование социального и предметного содержания будущей профессиональной деятельности, что поможет студентам осознать ее сущность, требования к профессионалу, мысленно построить образ специалиста, способного эффективно выполнять поставленные задачи, соотносить его с образом собственного «Я» и разработать стратегию действий, направленную на достижение желаемого результата.

К основным видам работы можно отнести разыгрывание коммуникативных ситуаций, обсуждение профессионально значимых вопросов, дискуссии, а также ролевые игры, драматизации, интервью. Освоению ИЯ профессионального общения способствует использование метода проектов и презентаций. Применение технологии интерактивного обучения развивает способности студентов самостоятельно переносить ранее приобретенные знания в новую ситуацию, находить варианты решения поставленной проблемы, применять ранее усвоенные способы деятельности для ее решения, учиться налаживать диалогические отношения с партнерами в рамках профессиональной коммуникации. Взаимодействия студентов, ограничивающиеся заучиванием и воспроизведением уже готовых, представленных в учебных пособиях диалогов и ситуаций, педагогически малоэффективны. Особенно, если при этом доминирует установка на эмоционально-смысловую нейтральность высказываний, если обучающиеся физически и статусно фиксированы в пространстве учебной аудитории, если в ходе взаимодействия не находят реализации другие средства общения, включая контакт глаз, имплицитные смыслы, интонационный строй, паузы, темп, тембр голоса и невербальные компоненты речи. При организации ролевых игр, драматизаций, симуляций коммуникативных ситуаций (например, беседа с клиентами в офисе туристской фирмы, бронирование тура, бронирование номера в отеле, решение возможных проблем в отеле и др.) следует уделять внимание не только отработке необходимых грамматических структур и лексических единиц, но и разъяснению оптимальных в данных ситуациях речевых тактик, созданию возможного сценария коммуникации.

При отборе содержания обучения ИЯ в рамках профессионально-ориентированного подхода следует учитывать основные цели обучения ИЯ студентов направлений «Туризм» и «Сервис». Материал должен быть интересен обучающимся с профессиональной точки зрения, способствовать подготовке к будущей профессиональной деятельности и дальнейшему профессиональному развитию. Материал должен давать студентам современное представление об изучаемых областях, о профессиональных обязанностях специалистов, давать определения и основные понятия туризма, гостеприимства и сферы сервиса, информацию страноведческого и социокультурного характера. В содержании обучения ИЯ должны быть обязательно отражены современное состояние и направления развития туристской индустрии и сферы сервиса в России и мире.

В процессе обучения ИЯ большое внимание уделяется работе с текстами как источниками необходимых лексических и терминологических единиц, а также новейшей информации по профилю профессиональной подготовки. Поскольку целью обучения является формирование у будущего специалиста способности использовать изучаемый язык как инструмент реального общения в поликультурном общественном пространстве, то тексты должны иметь аутентичный характер. Это оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий общения, а не для узко понимаемых учебных ситуаций, ценные в познавательном отношении и отражающие особенности профессии, жизни и культуры страны изучаемого языка. Полезно использовать прагматические тексты, статьи из журналов и газет, ресурсы Интернета. Стоит уделять внимание не только заданиям на понимание содержания текста (например, ответы на вопросы по содержанию текста; определение соответствия приведенных высказываний содержанию текста; составление таблиц или схем по содержанию текста; передача содержания текста и т.д.), но и заданиям творческого характера, способствующим развитию умений понять основную идею текста, интерпретировать интенциональный посыл автора текста, выразить собственное видение проблемы, свое отношение к проблемам, представленным в тексте. К таким заданиям могут относиться предтекстовые задания (например, обсуждение вопросов, касающихся темы текста, прогнозирование содержания текста по заголовку, фотографиям, картинкам и др.) и задания после прочтения текста (передать краткое содержание текста и выразить собственное понимание основной идеи текста; выразить свое отношение к имеющейся в тексте проблеме; обсудить затронутые проблемы шире, не только в рамках содержащейся в тексте информации, найти дополнительные материалы по проблеме и т.д.).

Эффективным способом развития навыков общения представляется организация обсуждений актуальных проблем, имеющих значение для профессионального и личностного становления обучающихся. Обсуждения могут основываться на интерпретации текстов и статей, за-

трагивающих актуальные профессиональные проблемы. Преподавателем также могут быть составлены вопросы для обсуждения. Такие вопросы обычно не предполагают однозначных ответов, побуждая к разностороннему рассмотрению затрагиваемой проблемы и открывая возможности для обмена мнениями в данном направлении. Кроме вопросов можно использовать задания, где необходимо выразить согласие / несогласие с приведенными высказываниями, представить свою интерпретацию высказываний, обосновать свое отношение к обсуждаемой проблеме, провести обсуждение в микрогруппе, составить моновысказывание по теме и т.д. В процессе обсуждений и дискуссий сталкиваются, сопоставляются разнообразные ценностно-смысловые установки, ценностные позиции. У учащихся формируется опыт публичной аргументации собственной точки зрения, опыт вслушивания в аргументацию партнеров по общению, опыт принятия чужой ценностно-смысловой позиции, опыт группового взаимодействия, сотрудничества в поиске оптимального решения и др.

Использование в процессе обучения проектных заданий является еще одним эффективным интерактивным инструментом формирования профессиональных умений и личностных качеств будущих специалистов. Проектная технология основана на идее взаимодействия обучающихся в группе, в ходе которого они берут на себя индивидуальную и коллективную ответственность в решении учебных задач. Применение проектной технологии создает условия для взаимодействия и сотрудничества преподавателя и студентов, студентов между собой, позволяет «активизировать учебно-познавательную деятельность и активизировать учащегося как субъекта данной деятельности, реализовать его личностный потен-

циал» [4, с. 124], выработать навыки работы в команде. Проектная технология предполагает решение определенной проблемы, её детальную разработку и направлена на получение и презентацию результата, который можно применить в реальной практической деятельности. Для достижения желаемых результатов в ходе проектной деятельности студентам необходимо самостоятельно мыслить, используя межпредметные связи, привлекая для этого знания из разных областей, свой личный опыт, необходимо умение прогнозировать результаты различных вариантов решения проблемы, устанавливать причинно-следственные связи. Из разнообразных видов проектов целесообразным представляется выполнение проектных заданий, имеющих профессиональную направленность и представляющих для студентов профессиональный интерес (например, подготовка и презентация проектов фирм и компаний сферы обслуживания, разработка рекламных проектов туристских компаний, продвижение туристской продукции, разработка маршрутов туров, организация и проведение экскурсий и др.). Результаты проделанной работы оформляются в виде презентаций с использованием компьютерных технологий.

Иностранный язык сегодня является не просто одной из вузовских дисциплин, а необходимой составляющей профессиональной подготовки и нацелен на формирование профессионально-значимых качеств и всестороннее развитие личности студента. Обучение ИЯ на основе профессионально-ориентированного подхода, комплексное применение активных методов и интерактивных технологий обучения, отбор имеющего профессиональную значимость содержания обучения будут способствовать формированию компетентных специалистов в области туризма и сервиса.

#### Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100100 «Сервис» (квалификация (степень) «бакалавр»). <http://минобрнауки.рф/>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 «Туризм» (квалификация (степень) «бакалавр»). <http://минобрнауки.рф/>
3. Ионова А.М. Методика обучения профессионально ориентированному устному общению студентов бакалавриата на основе лингвокультурологического подхода (направление подготовки 031900 «Международные отношения»). Автореф. дис... канд. пед. н.: 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык). М., 2012.
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. — М.:АРКТИ, 2002. — 176 с.
5. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / под. ред. П.И. Образцова. — Орел: ОГУ, 2005. — 114 с.

## Система и содержание профессионального образования в колледжах

Касимов Шавкат Уралович, преподаватель  
Термезский государственный университет (Узбекистан)

*В статье изучены проблемы системного подхода к содержанию и процессу практического профессионального образования в колледжах, конкретного установления его составных частей, правильного определения содержания выполняемых работ, в том числе системного формирования у учителей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения основ профессионального мастерства.*

**Ключевые слова:** колледж, практическое профессиональное образование, мастера производственного обучения, учащийся, содержание, система, практические лабораторные работы, практика, учебная практика, производственная практика, преддипломная практика, планирование, подготовка, контроль, методика образования.

В учебных программах профессиональных колледжей предусматривается как теоретическое, так и производственное образование. Задачи, методы и формы организации, содержание этого образования, имеющие свои особенности, направлены к одной цели — подготовке высококвалифицированных младших специалистов. Следовательно, теоретическое и производственное образование считается самостоятельной, но взаимосвязанной частью образовательного процесса в средних специальных учебных заведениях.

Практическое профессиональное образование в колледжах должно быть нацелено на развитие личности учащихся, т.е. обеспечение формирования у учащихся практических навыков применения на практике полученных ими теоретических знаний с учетом их личных прав, генетически-психологических возможностей, социально-экономических интересов и потребностей, а также требования производства (технологий).

Раскрытие необходимой связи между содержанием практического профессионального образования в колледжах и возможностями формирования основ профессионального мастерства учащихся является основной проблемой-основой противоречий в методике данного образовательного процесса. Под термином содержания профессионального образования понимается органическое единство теоретического и практического профессионального образования, функции которых взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Основная цель и задачи практического профессионального образования в колледжах заключаются в формировании у учащихся основы профессионального мастерства и подготовке их к будущей трудовой деятельности по выбранной ими специальности. Эта подготовка обеспечивается усвоением практических навыков и умений, необходимых для применения приобретенных теоретических знаний на практике, планирования производственных процессов, свойственных их специальности, подготовки, осуществления, контролирования и обслуживания. Ибо «младший специалист» — это профессиональная степень, специальность, которая дается выпускникам профессиональных колледжей, успешно усвоившим программы теоретического и специального

практического образования. Младший специалист выполняет технические задания по своей специальности, связанные с компьютером и другими средствами; приводит в действие технические оборудования и другие виды транспорта, обслуживает инженерно-технические оборудования и предметы, их ремонтирует; устанавливает станки, металлоконструкции, выполняет другие подобные работы.

Практическое профессиональное образование отличается от общего образования своей целью обучения, программами и отбором содержания программ. Общеобразовательный процесс и процесс теоретического профессионального образования, являясь в основном аналогичными, осуществляются использованием одинаковых дидактических принципов и методических приемов. Практическое профессиональное образование же коренным образом отличается методами и способами обучения. Так как здесь обучение ведется в тесной связи с производством: учащиеся обучаются, занимаются производством, проявляют трудовую деятельность. Значит, своеобразие практического профессионального образования заключается в первую очередь в том, что учебный процесс осуществляется непосредственно во время трудовой деятельности самих учащихся.

Следовательно, практическое профессиональное образование — это учебный процесс, направленный к формированию профессиональных знаний и навыков в результате умственной и физической деятельности учащихся. Если в процессе теоретического профессионального образования формируется система теоретического образования и навыков, то в процессе практического профессионального образования приобретаются практические навыки. Как результат этих двух взаимосвязанных процессов формируется личность младшего специалиста, имеющего конкретную специальность и навыки.

Если в процессе теоретического профессионального образования в колледжах изучаются особенности теоретической деятельности, направленной к моделированию содержания и смысла профессиональной деятельности, то в процессе практического профессионального образования изучаются особенности практической деятельности, обеспечивающие применение на практике модели



профессиональной деятельности. Соответственно, если основную структуру теоретического профессионального образования составляет комплекс общеобразовательных и специальных дисциплин, то основные элементы практического профессионального образования составляет комплекс последовательных, взаимообусловленных видов практической деятельности: лабораторные работы, учебная практика, производственная практика, преддипломная практика и т.д. [1].

Для определения средств, составляющих основу содержания практического образования в профессиональных колледжах, целесообразно опираться на следующие положения:

1. Структура содержания практического образования определяется в соответствии с последовательным, поэтапным усвоением профессиональных умений и навыков, профессиональной деятельности;

2. Составные части содержания практического образования определяются структурой усваиваемой профессиональной деятельности.

В профессиональных колледжах этапы практической профессиональной подготовки в основном проходят под руководством учителей специальных дисциплин и мастеров производства. Практическая профессиональная подготовка — это процесс формирования профессиональных знаний и навыков, позволяющих вести работу в рамках конкретной профессиональной деятельности. При этом в ходе практической профессиональной подготовки охватывается содержание степени и второй профессии.

Основная задача практической профессиональной подготовки заключается в подготовке учащихся — будущих младших специалистов — к непосредственной деятельности по конкретной специальности, обучении их применению своих теоретических знаний на практике, формировании профессиональных навыков.

Теоретическая и практическая части профессионального образования считаются относительно самостоятельными, в то же время взаимосвязанными частями единого учебного процесса в профессиональных колледжах, ибо отведенное для осуществления этого процесса время соотносительное. Например, соответственно учебному плану профессионального колледжа «Автомобильные дороги, искусственные сооружения и строительство аэродромов» на аудиторные работы отведены 4560 часов учебной нагрузки. Из них для практической профессиональной подготовки выделены 1327 часов (29,1%). В том числе по десяти специальным дисциплинам («Геология и грунтоведение», «Геодезия», «Орудие строительства дорог» «Разведка и планирование на автомобильных дорогах и аэродромах», «Автомобильные дороги и строительство аэродромов», «Правило дорожных движений и безопасности», «Искусственные сооружения на автомобильных дорогах», «Использование автомобильных дорог и их ремонтирование», «Структура дорожных машин, автомобилей и тракторов», «Производственные организации») отведены: на практические занятия 370

часов (8,5%), на учебную практику («Работы по геологии», «Работы по геодезии», «Работы по планированию») 309 часов (8,5%), на производственную практику 360 (7,9%) часов, на преддипломную практику 288 часов (6,3%).

Несмотря на то, что практическое профессиональное образование является весьма значительной неотъемлемой частью процесса подготовки младших специалистов, для него отводится всего третья часть (29,1%) всей учебной нагрузки. Если мы будем сравнивать эти показатели с показателями аналогичного учебного заведения развитых зарубежных стран, становится ясно, что здесь отведено мало времени практическому профессиональному образованию.

Процесс практического профессионального образования — это процесс, обучающий учащихся профессиональной деятельности, формирующий и развивающий профессиональных навыков. Поэтому управление этим процессом должно быть удобным, эффективным, гибким, творческим. Иначе говоря, данный процесс должен быть организован в определенной системе и направлен к формированию в результате умственного и физического труда учителя и ученика соответствующих профессиональных умений и навыков.

Опираясь на вышеизложенные положения, мы разработали теоретическую модель системы практического профессионального образования, осуществляемого в профессиональных колледжах (см. табл. 1.)

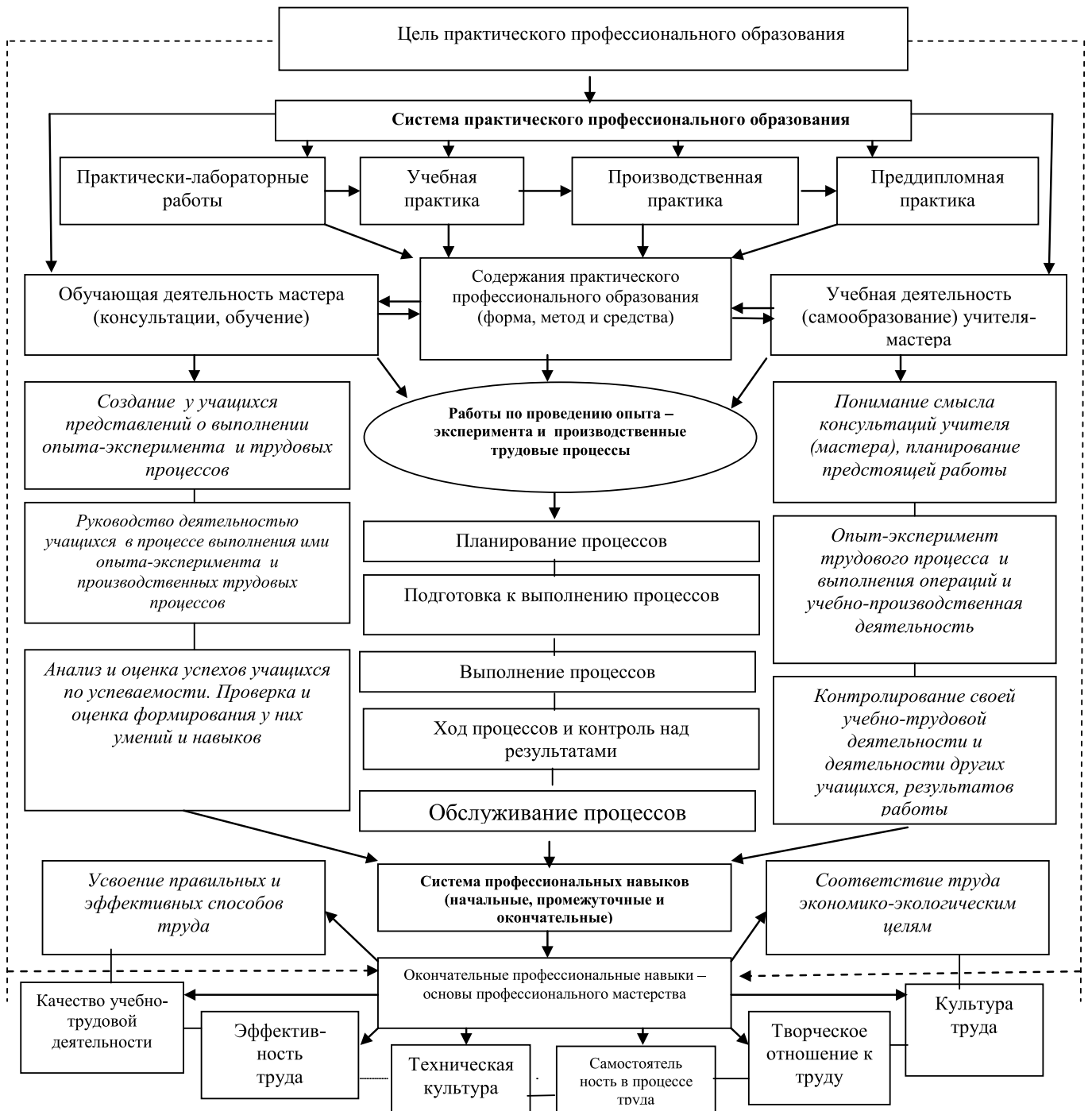
Анализ данной модели свидетельствует о следующих положениях: осуществление в профессиональных колледжах цели практического профессионального образования и условия усвоения накопленного в социальном обществе соответствующего опыта требуют системной организации практического профессионального образования. Данная система представляет собой два направления, которые тесно связаны между собой и друг без друга не могут функционировать:

а) содержательная сторона системы практического профессионального образования охватывает следующие структуры, обеспечивающие по принципу от простого к сложному формирование у учащихся колледжей профессиональных навыков: практически-лабораторные работы; учебная практика; производственная практика; преддипломная практика;

б) методическая сторона практического профессионального образования включает в себя следующие структуры, способствующие формированию у учащихся профессиональных навыков в процессе проведения в колледжах практически-лабораторных работ, учебной, производственной и преддипломной практики. Обучающая (учить, направлять, консультировать) деятельность учителей (мастеров производства) и обучающаяся (учиться) деятельность учащихся определяются следующими:

— создание у учащихся представление о выполнении опытно-экспериментальных, учебно-производственных работ и контроллинге;

Таблица 1. Модель системы практического профессионального образования



– общее руководство деятельностью учащихся в процессе выполнения опытно-экспериментальных и учебно-производственных работ;

– анализ и контролирование успехов учащихся по выполнению (изучению) опытно-экспериментальных и учебно-производственных работ, проверка и оценка формирования в них профессиональных знаний и навыков.

Обучающаяся деятельность (учиться) определяется следующими:

– полное понимание советов, инструкции учителей (мастеров производства), планирование предстоящих работ;

– выполнение учебно-производственных, опытно-экспериментальных работ по трудовым процессам и операциям в рамках соответствующей программы;

– контролирование результатов работ, учебно-трудовой деятельности и опытно-экспериментальных работ, выполненных им самим и другими учащимися;

Содержательную и методическую основу системы практического профессионального образования в колледжах составляет процессы опытно-экспериментальных работ учащихся по специальным дисциплинам и учебно-производственная работа по всем видам учебной практики. Опытно-экспериментальных и учебно-производственные

работы, выполняемые в колледжах, в опорных предприятиях, организациях, учреждениях, способствуют формированию у учащихся начальных, промежуточных и окончательных профессиональных навыков. Окончательная (завершенная) степень профессиональных навыков свидетельствует о формировании у учащихся основ профессионального мастерства. Соответственно, основная цель и задачи системы практического профессионального образования в колледжах заключаются в формировании у учащихся основы профессионального мастерства, практической подготовке их к будущей трудовой профессиональной деятельности.

Целесообразно производить системный анализ практического профессионального образования в колледжах двумя путями (см. табл. 1):

1. Системный анализ содержания практического профессионального образования.

2. Системный анализ процесса практического профессионального образования.

При системном подходе к практическому профессиональному образованию с точки зрения содержания выявляются следующие его составные части:

1. **Практически-лабораторные работы.** Для системной организации практически-лабораторных работ необходимы планирование учебно-опытных работ, оборудование специальных учебных лабораторий, в которых должны быть выполнены учебно-опытные технологии, проведен текущий, промежуточный и итоговый контроль начальных навыков, приобретенных учащимися, и разработана и внедрена методика учебной практики, обеспечивающая методической службой эти процессы.

2. **Учебная практика.** Для системной организации должны быть планированы учебно-практические работы, специально оборудованы учебные мастерские, предназначенные для выполнения учебно-практических технологий и проведения текущего, промежуточного и итогового контроля первичных и промежуточных навыков и умений, приобретенных учащимися, разработана и внедрена методика учебной практики, обеспечивающая методической службой данные процессы.

3. **Производственная практика (технология).** Для системной организации производственной практики (технологии) должны быть планированы учебно-производственные работы, проведена специальная подготовка в опорном предприятии (организации, учреждении), в котором должны быть осуществлены учебно-производственные технологии, текущий, промежуточный и итоговый контроль начальных и промежуточных навыков и умений учащихся и разработана и внедрена методика производственной практики, обеспечивающая методической службой эти процессы.

4. **Выпускная квалификационная практика.** Для системной организации выпускной квалификационной практики должны быть планированы выпускные квалификационные работы (дипломные), проведена специальная подготовка в опорном предприятии (организации, учре-

ждении) и учебных лабораториях. В них должны быть осуществлены исследовательски-проверочные технологии и текущий, промежуточный, итоговый контроль окончательных умений и навыков учащихся и разработана и внедрена методика выполнения выпускных квалификационных работ, обеспечивающая методической службой данные процессы [2].

При подходе к практическому профессиональному образованию с точки зрения процесса выявлены следующие его составные части:

1. **Планирование практического профессионального образования.**

Системное планирование осуществляется согласно четырем составным частям содержания практического профессионального образования совместно с главным мастером, мастерами производства и учителями специальных дисциплин. При этом необходимо планирование организации и выполнения в практически-лабораторных работах учебно-опытных, в учебной практике учебно-практических, в производственной практике учебно-производственных, в выпускной квалификационной практике выпускных квалификационных (дипломных) работ.

2. **Подготовка к процессу профессионального образования.** Подготовительные работы также, согласно четырем составным частям практического профессионального образования, должны проводиться системно. При этом требуются достаточное учебно-материальное оснащение учебных лабораторий для лабораторных работ, учебных мастерских для учебной практики, опорных предприятий (организации, учреждения) для производственной практики и выполнения выпускных квалификационных работ и достаточная учебно-методическая подготовка мастеров производства и учителей специальных дисциплин.

3. **Осуществление процесса практического профессионального образования.** Процесс практического профессионального образования согласно четырем составным частям своего содержания должен быть системным и осуществляться на основе своеобразных, соответствующих образовательных технологий, отличающихся друг от друга своим качеством. Исходя из этого, необходимо выполнение практически-лабораторных работ на основе учебно-опытных технологий, учебной практики на основе учебно-практических технологий, производственной практики на основе учебно-производственных технологий, практики по выпускной квалификационной работе на основе исследовательски-экспериментальной технологии. А это в свою очередь требует правильного планирования процесса практического профессионального образования, специальной подготовки к его реализации и на основе этого разработки и внедрения мастерами производственного обучения (учителями специальных дисциплин) вышеупомянутых технологий.

4. **Контролирование процесса практического профессионального образования.** Необходимо систематиче-

Таблица 2. Система связей между содержанием и процессом практического профессионального образования в колледжах

<b>СУЩНОСТЬ</b>	Виды	Составные части				<b>Составные части</b>	
	Выпускная квалификационная практика	Выпускные квалификационные работы	Опорные организации – учебные лаборатории	Исследовательские экспериментальные лаборатории	Текущий, промежуточный итоговый контроль		Методика выпускной квалификационной практики
	Производственная (технологическая) практика	Учебно-производственные работы	Опорные организации (организации, учреждения)	Учебно-производственные технологии	Текущий, промежуточный итоговый контроль		Методика производственной практики
	Учебная практика	Учебно-практические работы	Учебные мастерские	Учебно-практические технологии	Текущий, промежуточный итоговый контроль		Методика учебной практики
	Практически-лабораторные работы	Учебно-опытные работы	Учебные лаборатории	Учебно-опытные технологии	Текущий, промежуточный итоговый контроль		Методика практически-лабораторных работ
<b>↑</b> Практическое профессиональное образование <b>→</b>	Планирование	Подготовка	Осуществление	Контроль	Методическое обеспечение	<b>Этапы</b>	
	<b>ПРОЦЕСС</b>						

ское контролирование процесса практического профессионального образования согласно содержанию четырех его составных частей. – Проверка на основе поставленных целей перед каждым видом практики и достигнутых результатов (текущий контроль, промежуточный контроль, итоговый контроль) подготовки учащихся к усвоению новых навыков и умений, определение причин допущенных ошибок, эффективности организации образования, его методов, средств и объективная оценка усвоения практических навыков, сбор информации для эффективного планирования учебного процесса. Все это должно быть осуществлено с целью получения актуальных информации (обратная связь) о профессиональном знании и учебно-производственной деятельности учащихся.

Учет успеваемости выполняется в формах текущего (наблюдение, беседа, проверка, оценка), циклического (проверка, контролирование) и итогового (выпускные квалификационные работы, письменные выпускные квалификационные работы) контроля.

Литература:

1. Касимов Ш.У., Хадиев У.С. Системы и содержание практического профессионального образования. // «Вестник» ККО АН Республика Узбекистана. 2011 г. Выпуск №2 – Ст. 106–109.
2. Касимов Ш.У. Особенности организации системы профессионального образования в колледжах. // «Вестник» Государственный университет управления России. Теоретический и научно-методический журнал. Москва: ГОУВПО «Государственный университет управления», 2011 г. Выпуск №16 – Ст. 56–58.

## 5. Методика практического профессионального образования.

Согласно требованиям, предъявляемым учителям специальных дисциплин и мастерам производства, системная и эффективная организация и осуществление практического профессионального образования учащихся на основе его содержания и составных частей определяют пути непрерывного повышения квалификации, педагогического мастерства. С этой точки зрения необходимо в дальнейшем создание методики практически-лабораторных работ, учебной практики, учебно-производственной практики и выпускной квалификационной практики.

Системный подход к содержанию и процессу практического профессионального образования в колледжах способствует правильному определению их составных частей и содержания выполняемых работ, в частности, системному формированию у учителей специальных дисциплин, мастеров производства и учащихся основ необходимого профессионального мастерства.

## Влияние психологических особенностей формирования личности подростка на проблемы и перспективы развития образования

Ковалевский Андрей Николаевич, ассистент  
Московский педагогический государственный университет

*В статье рассмотрены психологические особенности развития личности художника в наше время. Автор рассматривает этот вопрос с точки зрения преподавателя, испытавшего свои методы на обучении подростков. В статье рассмотрены индивидуальные особенности человека, зависимость развития от социальной среды и последовательность развития творческих способностей согласно характеру и структуре деятельности.*

**Ключевые слова:** психологическое влияние, духовное развитие, значимость восприятия, воображение, рисунок, творчество, самоконтроль, образное мышление.

## Influence of Psychological Features of Formation of Teenager Identity on Problems and Prospects of the Development of Education

Kovalevskiy Andrey Nikolayevich, assistant  
Moscow City Pedagogic University

*In article psychological features of development of the identity of the artist are considered presently. The author considers this question from the point of view of the teacher who has tested the methods on training of teenagers. In article specific features of the person, dependence of development on the social environment and sequence of development of creative abilities according to character and activity structure are considered.*

**Keywords:** psychological influence, spiritual development, importance of perception, imagination, drawing, creativity, self-checking, figurative thinking.

В своей статье мы рассмотрим некоторые аспекты влияния на человеческое сознание силами творчества. Влияние, которое искусство оказывает на человека, рассматривается психологами в трех теоретических концепциях: восприятие искусства, чувство, воображение или фантазия. Всякое искусство, по мнению Л.С. Выготского, основано на единстве чувства и фантазии. При восприятии произведений искусства возникает эстетическая реакция, которая получила условное название «катарсис» — духовное очищение и разрядка, происходящие в процессе сопереживания.

Художественные произведения влияют на духовное развитие человека, способствуют развитию его эмоционально-волевой сферы (чувства, воля) и познавательных процессов (внимание, ощущения, восприятие, память). По мнению многих исследователей, искусство оказывает воздействие на деятельность человека, в каком бы направлении она не развивалась. Огромное значение имеют данные положения при формировании специалиста в области искусства.

Подчеркнем, что в силу своей специфики занятия одним из видов искусства, в том числе и изобразительным, требуют особого подхода и специальной организации, а также, в связи с диалектическим началом, системности и непрерывности. Естественно, что их нельзя рассматривать без опоры на психологические особенности личности. Их проявление в деятельности, общении и творчестве за-

висит от специфики индивидуальных особенностей развития личности. Особо заметно это в интересующем нас подростковом возрасте.

Сложность и проблема изучения развития и формирования творческих способностей в подростках обусловлена большим числом разноплановых факторов, определяющих природу и проявление творческих способностей.

Исследователи данной проблемы определяют три основные группы, объединяющие эти факторы. Первая группа включает природные задатки и индивидуальные особенности, определяющие формирование творческой личности. Вторая объединяет в себя все формы влияния социальной среды на развитие и проявление творческих способностей. Третья группа — это зависимость от развития творческих способностей от характера и структуры деятельности.

Решение данной проблемы имеет особое значение в отношении старшего школьного возраста, так как именно этот возраст является благоприятным периодом для развития творчества как устойчивой характеристики личности. Это обосновано рядом экспериментальных исследований, выявившим «всплеск» проявлений творческих способностей именно в старшем школьном возрасте (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, В.С. Юркевич [1, 2, 3]). Именно в старших классах проблема развития творческих способностей стоит наиболее остро, так как само творчество включает в себя способность к самовы-

ражению, яркой эмоциональной подвижности. Сталкивая личность подростка с множеством сложных, порой противоречивых жизненных ситуаций, ранний юношеский возраст стимулирует и активизирует проявление творческих способностей.

Главная особенность данного возраста — это осознание собственной индивидуальности непохожести, неповторимости. Для учащихся старших классов личностные качества становятся особой ценностью. Заметное развитие получают волевые черты характера и усиление индивидуальных различий между подростками. Если весьма значительная часть юношей характеризуется отсутствием интереса к познавательной деятельности, то существует и другая часть подростков, которая проявляет подлинный интерес к творчеству и учебе. Старшеклассник может осознано ставить перед собой творческую или учебную задачу, выполнять или не выполнять её, опираясь всё на тот же интерес.

В развитии художественного творчества подросток сталкивается с определенными трудностями. Изобразительная деятельность не может и не должна носить массовый и всеобщий характер, но по-прежнему имеет огромное культивирующее значение, расширяет кругозор.

При исследовании вопроса о формировании и развитии творческих способностей у современного подростка огромную роль играет социальная среда, в которой находится подросток. И хотя среда «не создает», а обозначает талант, ей отводится 95% влияния на формирование разных вариаций креативности, то есть проявляется то самое внешнее влияние, и только 5% — наследственным детерминантам. Требования социальной среды, ближайшего окружения, традиции и установки в обучении могут стимулировать или, наоборот, подавлять творческие способности детей, не обладающих высоким творческим потенциалом.

Следующими важнейшими психологическими процессами, которые регулируют творческую деятельность, по мнению исследователей, являются образное мышление и неординарное восприятие.

К концу подросткового возраста ребенок уже способен абстрагировать понятие от действительности, отделять логические операции от тех объектов, над которыми они проводятся, и классифицировать высказывания, независимо от их содержания, по их логическому типу. Например, Пиаже указывает на сильную склонность юношеского стиля мышления к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий, на увлечение философскими построениями и т.д.

Объем внимания, способность длительно сохранять его интенсивность и переключать с одного предмета на другой с возрастом увеличиваются. Вместе с тем внимание становится избирательным, зависящим от направленности интересов. Подростки и юноши часто жалуются на свою неспособность сконцентрироваться на чем-то одном, рассеянность и хроническую скуку. «Невоспитанность» внимания, неумение сосредоточиваться, переключаться и отвлекаться от каких-то раздражителей — одна

из главных причин плохой успеваемости, — отмечают психологи (И. С. Кон). Это же порождает и такие проблемы ранней юности, как пьянство, наркомания и безудержная погоня за удовольствиями (Д. Хемилтон).

Развитие интеллекта тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового. Интеллектуальный важнейший компонент творчества — преобладание так называемого дивергентного мышления, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов (в отличие от конвергентного мышления, ориентирующего на однозначное решение, снимающего проблему как таковую).

Значимость восприятия для творческого процесса подчеркивается и при рассмотрении восприятия в качестве источника получения и хранения информации. Для создания нового необходимо опираться на нечто известное, иметь в памяти достаточно обширный материал, чтобы свободно им оперировать. Более того, у подростка в изобразительной деятельности восприятие носит зрительную установку. «Подросток становится все более зрителем, созерцающим мир со стороны, умственно испытывающим его как сложное явление, воспринимающим в этой сложности не столько уже многообразие и наличность вещей, сколь отношения между вещами, их изменения» [4]. Меняется не только тип восприятия рисунка (он становится более детально проработанным), но и живописное восприятие. Живопись от открытых контрастных цветов переходит к более тонкой, сложной цветовой гамме.

Другой психологический процесс, тесно связанный с процессом творчества, — процесс образного воображения. Воображение присуще каждому человеку, но отличаются люди по его направленности, силе и яркости. Особенно интенсивно выражен этот процесс в детстве и в раннем подростковом возрасте, постепенно он утрачивает свою яркость и силу. По мнению ряда авторов, это происходит за счет того, что в период обучения эта функция утрачивает свою значимость и не развивается, чтобы запомнить некое правило или информацию, воображение и фантазия не нужны. Подросток помещен в мир реальности, связанной со своей учебной деятельностью, а вместе с тем в мир фантазии уходит нечто, что никак не связано с деятельностью ребенка. Поэтому отправной точкой для развития воображения может стать направленная активность, то есть включение образного воображения подростка в решение какой-то проблемы, задачи.

В изобразительном искусстве подростку уже недостаточно иметь одной деятельности творческого воображения, его не удовлетворяет рисунок, сделанный как-нибудь, для воплощения его творческого воображения ему необходимо приобрести специальные профессиональные, художественные навыки и умение.

Кроме того, как отмечал Л.С. Выготский, творческая деятельность воображения находится в прямой зависи-

мости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека: чем богаче опыт, тем больше материала, которым располагает его воображение [5].

Педагогический вывод, который можно сделать, заключается в необходимости расширять опыт подростка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности. Развитие воображения не только значительно повышает интеллект, концентрацию внимания — оно крайне важно в подростковом возрасте для успешного разрешения жизненных конфликтов.

Значительная роль при развитии художественных способностей у подростков отводится регуляторным процессам, к ним относят чувства и эмоции, сфера самоконтроля и саморегуляции. Мотивы и потребность в творчестве, по мнению ряда авторов, формируются под влиянием доминирующих эмоций. К числу эмоций, наиболее часто доминирующих у творческих личностей, относят радость и агрессию. Так, Дж. Гетцельс и Ф. Джексон при исследовании активных творческих детей отмечают большое количество агрессивных элементов в продуктах творчества. В перечне качеств основными являются два: оптимизм и стремление к доминированию. Необходимым психологическим условием для развития художественных способностей является создание атмосферы, благоприятной для проявления новых идей и мнений, развитие чувства психологической защищенности и позитивной кон-

цепции самореализации. Подростки, имеющие низкую самооценку, часто не могут реализовать своих способностей, поэтому педагогам необходимо оказать помощь в развитии у подростка позитивного представления о себе путем внимательного и доброжелательного отношения к ним, поощрения их деятельности. Кроме этого, в данном возрасте стабилизируются эмоциональные процессы, снижается напряженность эмоциональных состояний, что позволяет более позитивно воспринимать краски мира.

В процессе развития художественных способностей мы затрагиваем развитие личности подростка. Поэтому необходимо четко улавливать особенности каждого подростка, его образное мышление, художественное восприятие, тяготение к определенным видам изобразительной деятельности. Особенность изобразительного творчества у подростка связана очень тесно с производственным трудом или с художественным производством. Этот синтез художественного труда характерен для подросткового юношеского возраста, хотя и остается практически не изученным.

В данный возрастной период необходимо привлечь внимание подростка к данному виду деятельности, различными формами и видами занятий, такими, как, проектирование, макетирование, конструирование, то есть все то, что направляет интерес и внимание на новую область, в которой может проявляться творческое воображение подростка.

#### Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — М., 2000.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. — М.: Академия 1996.
3. Юркевич В.С. Одаренный ребенок иллюзии и реальность. — М., 1996.
4. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. — М., 1975.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Психология: классические труды. №3. — М., 1996.
6. Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки» № 4. Северо-Кавказский государственный технический университет, <http://www.ncstu.ru>

## Гуманитарная среда – один из способов решения проблем высшего профессионального образования

Колоницкая Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

В настоящее время возможности повышения качества образовательного процесса за счёт использования средств гуманитарной среды всё больше и больше привлекают внимание учёных. На основе современных научных трудов можно выделить предпосылки создания гуманитарной среды:

— повышение значимости науки и образования, а также общей культуры и личностных качеств в ходе формирования современного специалиста;

— влияние процессов, происходящих в современном обществе, на высшее профессиональное образование;

— расширение гуманитарной составляющей высшего образования как основы целостного и системного восприятия мира и роли человека в нём.

На наш взгляд, создание гуманитарной среды является процессом, который оказывает влияние на формирование личности и её деятельность в условиях современного общества. Правомерным можно считать мнение В.Л. Кур-

гузова о том, что гуманитарная среда (ГС) — это сознательно сформированная гуманитарная направленность учебных программ и конкретных дисциплин, представляющих единство материальных и духовных факторов, способствующих формированию личности [5,21]. Кроме того, как отмечает Л.Е. Сараскина, ГС — это образовательное пространство, в котором используются активные методы обучения, способствующие усвоению концепции целеполагания и формирования механизмов ее активной реализации [7,152]. Также, Р.М. Петрунева определяет ГС как совокупность «организационных структур, педагогических технологий и административных действий по созданию условий для реализации задач гуманитаризации образования» [6,13].

В техническом вузе ГС представляет собой создание таких условий, при которых содержание, структура и методы обучения отражали бы процессы, происходящие на уровне культуры в целом. Данные условия, по словам Л.Г. Викторовой и Л.В. Петровой, предполагают использование исторического опыта, культурных традиций, достижений мировой науки и техники [2,11], что, на наш взгляд, должно быть отражено при построении содержания обучения и организации образовательного процесса в технических вузах.

По мнению Л.А. Коняевой, ГС вуза представляет собой совокупность различных видов деятельности, которые, в свою очередь, ведут к формированию ценностных ориентаций, мировоззрения, мотивации и культуры во всех её проявлениях [4,13]. *ГС включает в себя следующие компоненты: педагогическую деятельность преподавателя, научно-исследовательскую и внеаудиторную деятельность студентов.*

Но понятие ГС гораздо *шире*, чем просто совместная деятельность преподавателя и студентов. Поэтому необходимо учитывать деятельность административно-управленческой структуры, подразделений и различных союзов. Их основной задачей является создание комфортной атмосферы для получения знаний, развития умений и навыков, формирования различных качеств личности будущих специалистов.

С нашей точки зрения, **ГС** — это, *во-первых*, пространство в пределах вуза, которое определённая педагогическая система создаёт с целью становления духовных, нравственных и культурных качеств личности обучаемого; а, *во-вторых*, комплекс психологических, педагогических, профессиональных, организационных и морально-правовых мер, направленных на интенсификацию образовательного процесса.

Основные задачи ГС технического вуза состоят в следующем:

1) формирование ключевых компетенций конкурентоспособного специалиста в соответствии с государственными образовательными стандартами;

2) внедрение эффективных подходов, педагогических технологий и методов обучения в образовательный процесс для его интенсификации;

3) получение детальной информации об обучаемых и применении её на практике (например, при выборе методов обучения).

Важно структурировать ГС для определения путей и способов её формирования в пределах вуза. Так, Р.М. Петрунева считает, что функционирование ГС — это сложный и многоуровневый процесс, который обеспечивается несколькими элементами [6]: гуманитарной подготовкой, общетехнической и специальной подготовкой, современными педагогическими идеями и технологиями, традициями вуза

Критически оценивая данную классификацию, необходимо отметить её односторонний характер. Все подсистемы ГС направлены на толкование действий педагогов и администрации, но *не* трактуют ГС вуза как процесс взаимодействия студента и каждой описанной выше подсистемы.

По мнению З.В. Смирновой, существуют следующие элементы ГС в вузе: вещественные, представленные различными учреждениями вуза, обеспечивающими обучение, здравоохранение, защиту социального субъекта (предметы жизнедеятельности, направленные на формирование и развитие социально значимых качеств) и личностные, отражающие состояние культуры межличностных отношений, ценностные ориентации социальных субъектов, взаимодействующих в ГС, их социокультурная деятельность [8,13–14]. С нашей точки зрения, данная классификация *не* полностью отражает структуру ГС вуза и не раскрывает её особенности. Её автор рассматривает составляющие ГС только с позиции формирования качеств личности, необходимых современному специалисту, забывая о том, что понятие ГС гораздо шире, так как включает в себя большее количество элементов, функционирующих как единое целое.

Как считает В.Л. Кургузов, структура ГС имеет следующее строение: материально-вещественная среда, организационно-техническая (организация учебно-методической, внеучебной работы и т.д.), информационно-культурная среда, социальная среда (психологическая, онтологическая и т.д.) [5,24]. Тем не менее, в данной классификации, как и в классификации Р.М. Петруневой и З.В. Смирновой, *не* отражено взаимодействие будущих специалистов с каждой составляющей ГС, также как и способы активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых, включение их в культурное, образовательное пространство вуза.

На наш взгляд, для создания ГС технического вуза, успешного её функционирования и отражения взаимодействия студентов со всеми составляющими системы высшего профессионального образования *необходимо использовать*:

- гуманитарные технологии (ГТ) обучения;
- компетентностный, проблемно-поисковый и культурологический подходы;
- психологические, социальные и морально-правовые составляющие образовательного процесса;





Рис. 1. Структура гуманитарной среды технического вуза

— систему обмена знаниями и опытом среди студентов и преподавателей в рамках одного вуза и развитие межвузовских связей;

- дополнительные образовательные программы;
- методики интенсификации и активизации учебно-познавательной и творческой деятельности.

Структура ГС представляет собой систему профессионально-образовательных, культурных, административных, технических и т.д. связей в вузе, обеспечивающих всестороннее развитие личности будущего специалиста. Важнейшее место в ней принадлежит как учебно-познавательному процессу во всех его направлениях (общепрофессиональном, специальном и гуманитарном), так и внеучебной деятельности.

С точки зрения *функционирования* гуманитарная среда технического вуза — это единство гуманитарной среды на уровне деятельности вуза, факультета, а также на уровне конкретного занятия (см. Рис. 1. Структура гуманитарной среды технического вуза). Гуманитарная среда на уровне деятельности вуза — это совокупность действий, направленных на организацию образовательного процесса и совокупность условий, влияющих на приобретение гуманитарных знаний. Гуманитарная среда на уровне деятельности факультета — это совокупность действий, ориентированных на организацию образовательного процесса с учётом особенностей и специфики подготовки специалистов на каждом отдельном факультете.

Гуманитарная среда занятия представляет собой детально разработанную систему методов обучения, которая нацелена на становление конкурентоспособного специалиста, его профессиональных и личностных качеств. Создание ГС занятия важно для создания благоприятного психологического микроклимата и доверительных отношений между преподавателем и студентами [3].

При создании ГС занятия в техническом вузе следует обращать внимание на профиль преподаваемой дисциплины и её место в учебных планах факультетов. Например, количество академических часов, уделяемых иностранному языку, невелико. Это объясня-

ется тем, что в технических вузах гуманитарные дисциплины долгое время были на второстепенных ролях. Однако становится всё более очевидным, что в формировании ключевых компетенций и личностных качеств конкурентоспособных специалистов гуманитарные дисциплины играют очень важную роль. В этой связи необходимо использовать такие подходы к построению обучения, которые активизируют учебно-познавательную и творческую деятельность. Для формирования ключевых компетенций средствами иностранного языка за короткий срок методы обучения должны быть достаточно эффективными.

Обратимся к следующей составляющей ГС занятия — технической и информационной поддержке, которая играет значительную роль в организации образовательного процесса в техническом вузе. Это связано с тем, что необходимо внедрение различных информационных и технических средств в процесс обучения. Существенную помощь оказывает компьютерная техника, т.к. именно она способна обеспечить одновременную работу группы обучающихся, адаптировать учебный материал к индивидуальным способностям студентов, контролировать индивидуальную работу обучающихся, регистрировать и анализировать статистическую информацию, полученную в ходе компьютеризованного занятия и т.д. [10]. Таким образом, умелое сочетание традиций и инноваций в преподавании гуманитарных дисциплин в технических вузах сделает обстановку на занятиях интересной и обеспечит более высокий уровень мотивации и усвоения учебного материала.

С точки зрения *содержания* гуманитарная среда представляет собой сочетание гуманитарной образовательной среды и вспомогательных элементов. Для того чтобы раскрыть понятие ГОС, необходимо обратиться к понятию «образовательная среда». Н.Б. Крылова отмечает, что образовательная среда — это часть социокультурного пространства, которая является зоной взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса [9,34]. По мнению Т.И. Ключенко, образовательная среда пред-

ставляет собой ряд условий, которые могут оказать влияние на образование человека [9,34].

В данном диссертационном исследовании под *образовательной средой* мы понимаем культурное, социальное и педагогическое явление, представляющее собой набор специально создаваемых условий, влияющих на непрерывное развитие, становление ключевых компетенций и личностных качеств конкурентоспособного специалиста. Образовательная среда функционирует в пределах вуза на основе использования государственных стандартов в сфере высшего профессионального образования, потребностей общества и современного специалиста.

Мы считаем правомерным утверждение В.А. Козырева, о том, что ГОС — это педагогическое явление, структурные компоненты которого используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей в ходе межсубъектного взаимодействия и преобразования предметной деятельности [1,358]. По словам Н.В. Бордовской, ГОС необходима в вузе «в целях создания условий для духовного развития и реализации творческого потенциала студентов в ходе подготовки к будущей профессиональной деятельности» [1,11], что становится возможным за счёт новых гуманитарных технологий и усиления значимости интеграции технологического и гуманитарного подходов [1,84].

В настоящем исследовании мы исходим из тезиса о том, что ГОС — это совокупность таких условий, при которых обучаемые могут освоить гуманистические идеи, накопленные поколениями.

Наибольшее внимание при создании ГОС технического вуза необходимо уделять концептуальной и содержательной основам. Под концептуальной основой мы подразумеваем методико-педагогические подходы и частнометодические принципы, на основе которых происходит интенсификация и активизация учебно-познавательной деятельности обучаемых, активизация их творческих способностей для успешного формирования конкурентоспособного специалиста в процессе обучения в техническом вузе. Содержательная основа представляет собой внедрение эффективных подходов в обучении на основе модели современного конкурентоспособного специалиста и портрета обучаемого.

Особое значение имеет выделение подразделений технического вуза в структуре ГОС для их детального изучения с целью выбора подходов, технологий и методик обучения. Наличие чёткой структуры подразделений способствует успешному управлению и, в общем, эффективному функционированию всего вуза. Важно подчеркнуть, что такие подразделения, как например, кадровые центры, повышают интерес обучаемых к их будущей профессиональной деятельности. Кроме того, существует необходимость учёта формы обучения студентов при выборе наиболее эффективной технологии обучения.

Важным элементом являются внеучебные элементы ГОС, так как именно с их помощью происходит стимулирование учебно-познавательной деятельности обучаемых, развитие основных ключевых компетенций за пределами аудиторий и во внеаудиторное время. Считаем, что к ним можно отнести разнообразные культурные, научные и массово-развлекательные мероприятия, организованные вузом; работу студенческих и профсоюзных организаций, студенческих советов, работу администрации вуза и т.д.

Внеучебные элементы предполагают учёт порядков и традиций вуза. Они способствуют развитию гражданской позиции и мировоззрения будущих специалистов, положительно влияют на формирование их личностных качеств.

Вышеизложенные положения влияют на отношения преподавателя и студентов, характерными особенностями которых являются создание преподавателем благоприятной коммуникативной атмосферы на занятии путём ведения открытого диалога со студентами; манера преподавания, направленная на раскрытие потенциала каждого обучаемого; характер взаимодействия преподавателя и студента др.

Проанализировав научную литературу, необходимо сделать ряд выводов:

1) На основе изученных научных трудов в области педагогики и методики преподавания выделили следующие предпосылки создания ГОС в техническом вузе: повышение значимости образования, общей культуры и личностных качеств при формировании конкурентоспособного специалиста; влияние процессов, происходящих в мире, на высшее профессиональное образование; расширение гуманитарной составляющей высшего образования как основы целостного и системного восприятия мира и роли человека в нём.

2) ГОС вуза направлена на активизацию и интенсификацию учебно-познавательных и творческих процессов развития и становления будущего специалиста, при условии функционирования всех её элементов в техническом вузе.

3) Проведённый контент-анализ научной литературы, целью которого было изучение различных аспектов создания ГОС, показал, что элементы ГОС описаны частично, что приводит к необходимости выделения структуры и детального её описания.

4) Предложено структурировать ГОС следующим образом:

— С точки зрения функционирования гуманитарная среда технического вуза — это единство гуманитарной среды на уровне деятельности вуза, факультета, а также на уровне конкретного занятия;

— С точки зрения содержания гуманитарная среда представляет собой сочетание гуманитарной образовательной среды и вспомогательных элементов.

Литература:

1. Бордовская, Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учебное пособие / Н.В. Бордовская. — СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. — 408 с Кургузов, В.Л. Гуманитарная среда технического ВУЗа: Методология. Опыт. Проблемы. / В.Л. Кургузов. — Улан-Удэ: ВСГТУ, 1997. — 184 с.
2. Викторова, Л.Г., Петрова, Л.В. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования — условие формирования гуманитарного потенциала личности интеллигента: монография / Л.Г. Викторова, Л.В. Петрова. — Красноярск: СПбГТУ, 1999. — 32 с.
3. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранному языку: учебное пособие. для преп. вузов студентов пед. институтов / Г.А. Китайгородская. — М.: Высш. шк, 1982. — 141 с.
4. Коняева, Л.А. Гуманитаризация воспитательно-образовательного процесса как основа формирования ценностных ориентаций студентов: автореф. ... к-та пед. наук / Л.А. Коняева. — Кемерово, 2004. — 22 с.
5. Кургузов, В.Л. Гуманитарная среда технического ВУЗа: Методология. Опыт. Проблемы. / В.Л. Кургузов. — Улан-Удэ: ВСГТУ, 1997. — 184 с.
6. Петрунева, Р.М. Гуманитаризация образования: модель гуманитарно-ориентированного специалиста: учеб. пособие / Р.М. Петрунева — Волгоград: РПК «Политехник», 1998. — 113 с.
7. Сараскина, Л.Е. Формирование гуманитарного целеполагания личности студента в вузе: диссер. ... канд. пед. наук // Л.Е. Сараскина. — Красноярск, 1994. — 176 с.
8. Смирнова, З.В. Университетская гуманитарная среда как условие воспитания личности будущего специалиста: автореф. ... канд. пед. наук / З.В. Смирнова. — Саратов, 2001. — 25 с.
9. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. Учебное пособие / В.Н. Гуров, Б.З. Вульф, В.Н. Галяпина и др. — М., 2004. — 240 с.
10. Хасанова, Р.А. О путях оптимизации преподавания лингвистических дисциплин [Электронный ресурс] / Р.А.Хасанова // Бодуэновские чтения: Б. де Куртенэ и современная лингвистика: межд. науч. конф. (Казань, 11—13 дек. 2001 г.): труды и материалы: В 2 т./под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А. Николаева.— 2011. — Режим доступа: [http://kls.ksu.ru/boduen/bodart\\_1.php?id=11&num=17000000](http://kls.ksu.ru/boduen/bodart_1.php?id=11&num=17000000), свободный.

## **Деятельность методической и психологической групп в организации и сопровождении школьников в образовательном процессе (из опыта НОЦ ИСЭРТ РАН)**

Королева Ирина Александровна, инженер-исследователь;  
Зябкина Ольга Юрьевна, инженер-исследователь  
Институт социально-экономического развития территорий РАН (г. Вологда)

Ситуация современного образования на сегодняшний момент такова, что реализовать приоритетную его цель — воспитание гармоничной и целостной личности — возможным становится, исключительно считаясь с широким влиянием научно-технического прогресса и инновационной политики. Качественные модификации содержания образования, происходящие в России, включают изменение взгляда на личность человека, рассматриваемую с позиции культурно-исторической педагогики развития.

Современная социально-экономическая ситуация, растущие информационные потоки и высокотехнологичное производство предъявляют к обучающимся общеобразовательных школ требования не только к наличию базового уровня образованности, но и универсальных способов действия, ключевых компетенций, высоких коммуникативных умений и навыков и т.д. [7].

Цель учебного процесса в настоящее время не просто достижение определенного уровня знаний, умений, навыков, а что не менее важно — создание условий и собственно осуществление развития индивидуальности личности школьника [12; с. 7].

Учитывая сложность и многоаспектность современного процесса обучения, очевидно, что усилий одних педагогов недостаточно для успешного его осуществления. Для эффективной реализации цели образования требуется синтез методико-педагогического и социально-психологического компонентов.

В последнее десятилетие в систему основного образования плотно вошла идея объединения усилий педагогов и психологов. Она нашла отражение в понятии «сопровождение», а благодаря активной работе ученых и практиков (Е.И. Казаковой, А.П. Тряпициной, Г. Бардиер,

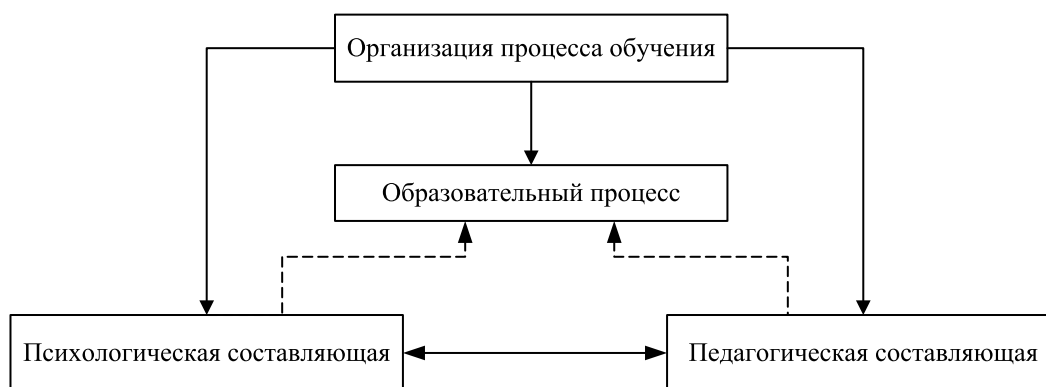


Рис. 1. Взаимодействие педагогической и психологической составляющих в образовательном процессе

М.Р. Битяновой, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой, Р.В. Овчаровой, С.В. Алехиной, Е.И. Метельковой, С. Новиковой и др.) сформировалась особая система помощи школьнику в успешном освоении образовательного пространства — психолого-педагогическое сопровождение. По мнению исследователей, создание системы психологической службы образования отвечает определенным запросам практики, необходимости применять психологические знания в процессе воспитания и развития детей [4; с. 24].

**Психолого-педагогическое сопровождение** — это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в школьной среде [16; с. 90].

Содействие в воспитании гармоничной и всесторонне развитой личности школьника оказывает и дополнительное образование. Оно призвано расширять возможности духовного, интеллектуального и физического развития ребенка, удовлетворять его индивидуальные творческие и образовательные потребности.

Для осуществления поставленной цели в системе дополнительного образования также необходимо наличие психолого-педагогического сопровождения (рис. 1).

Взаимодействие представленных компонентов в процессе обучения школьников позволяет создавать комплексные условия для развития и осуществления системы деятельности по формированию необходимых для обучающихся компетенций.

Для оптимизации и совершенствования существующих моделей психолого-педагогического сопровождения необходимо ознакомление с их действительной реализацией в различных учреждениях дополнительного образования.

Анализ данной практики можно осуществить на примере деятельности школьного отделения Научно-образовательного центра экономики и информационных технологий Института социально-экономического развития территорий Российской академии наук (НОЦ ИСЭРТ РАН).

НОЦ ИСЭРТ РАН осуществляет дополнительное образование школьников 5–11 классов в сфере экономики. Функционируя с 2003 года, к сегодняшнему моменту он объединяет в своих стенах 550 обучающихся и более 20 преподавателей. 19 учебных классов осуществляют подготовку по основному курсу экономики и факультативным учебным дисциплинам (олимпиадная экономика, финансовая математика, основы исследовательской деятельности, региональная экономика, финансовая грамотность, азбука общения, психология делового общения, риторика, деловой английский, информатика, социология).

В период обучения в НОЦ школьники активно принимают участие в конференциях, семинарах, дискуссионных клубах, профильных сменах и имеют возможность публиковать результаты своих исследований в научных трудах, издаваемых по итогам этих мероприятий.

Таким образом, Научно-образовательный центр создает условия для выявления и развития способностей талантливой молодежи и привлечения ее в научную среду, осуществляя создание собственной системы подготовки кадров в научной и образовательной сферах [6; с. 217].

В основу учебного процесса в НОЦ ИСЭРТ РАН положено непрерывное психолого-педагогическое сопровождение школьников на протяжении всего периода обучения, что закреплено в Концепции развития Научно-образовательного центра экономики и информационных технологий ИСЭРТ РАН (автор: к.э.н. В.И. Попова). Оно представлено работой двух групп: учебно-методической (УМГ) и социально-психологической (СПГ), реализующих педагогическую и психологическую составляющие в организации процесса обучения (рис. 2).

Основными задачами, реализуемыми в процессе обучения школьников, являются:

- научно-обоснованное просвещение и компетентная пропаганда актуальных научных знаний в области экономики;
- создание благоприятных условий для организации образовательного процесса;
- социально-психологическое сопровождение образовательного процесса;



Рис. 2. Организационная структура школьного отделения НОЦ ИСЭРТ РАН

— создание комплексных условий для развития и осуществления системной деятельности по развитию интеллектуального и научного потенциала.

Данные задачи решаются посредством постоянного системного взаимодействия учебно-методической и социально-психологической групп (табл. 1).

Реализуя приоритетную цель образования, НОЦ осознает неразрывность методического и психологического компонентов в образовательном процессе. Характер работы эти двух групп имеет следующие особенности:

- комплексный подход к организации процесса обучения;
- непрерывное взаимодействие с субъектами образовательного процесса (педагогами, школьниками и родителями) на протяжении всего периода обучения;
- развитие, совершенствование и систематическое пополнение методических и психологических баз.

Подробно рассмотрим деятельность каждой из групп, проанализировав основные моменты их работы.

Учебно-методическая группа занимается организацией учебного процесса и научно-исследовательской работы со школьниками и обеспечивает его методическое сопровождение (разработка образовательных программ, тематических планов и т.д.). Деятельность службы, в первую очередь, направлена на совершенствование форм и методов ведения образовательного процесса в целях достижения оптимального результата обучения.

Основными направлениями деятельности учебно-методической группы являются (табл. 2):

1. Организационное направление заключается в определении реализации текущих и перспективных потребно-

стей в кадровых и методических ресурсах образовательного процесса;

2. Образовательное направление состоит в совершенствовании форм и методов ведения образовательного процесса, а также в осуществлении дистанционного обучения и организации участия школьников в олимпиадах и конкурсах;

3. Научно-методическое направление включает в себя разработку комплексной методики изучения экономических дисциплин, методическую поддержку преподавателей, проведение олимпиад и конкурсов, организуемых на уровне НОЦ ИСЭРТ РАН;

4. Научно-исследовательское направление заключается в привлечении школьников к участию в конкурсах научно-исследовательских работ, эссе, а также повышении квалификационного уровня специалистов службы посредством написания научных статей и участия в конференциях;

5. Социально-культурное направление включает в себя проведение экскурсий на предприятиях и организациях г. Вологды с целью активизации познавательной деятельности учащихся, а также ориентирования их на современном рынке труда.

Социально-психологическая группа обеспечивает психологический комфорт участников образовательного процесса, а также ведет работу по формированию у школьников компетентности в сфере психологии личности.

Деятельность СПГ основана на открытости и всестороннем информировании об ее работе и направлена на развитие взаимодействия между участниками образовательного процесса. В основе сопровождения обучаю-

Таблица 1. Деятельность учебно-методической и социально-психологической групп НОЦ ИСЭРТ РАН

Учебно-методическая группа	Социально-психологическая группа
<b>Цель</b>	
Организация процесса обучения школьников, создание и совершенствование форм и методов ведения обучения в целях достижения оптимального результата образования.	Формирование благоприятных социально-психологических условий для успешной учебной деятельности школьников.
<b>Задачи</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– организация учебного процесса НОЦ;</li> <li>– отбор наиболее способных учащихся в ходе учебного процесса;</li> <li>– проведение олимпиад, конкурсов, конференций и организация участия в них школьников;</li> <li>– организация текущего и перспективного планирования учебно-научно-методической деятельности;</li> <li>– организация дистанционного обучения школьников 8–11 классов посредством Экономической интернет-школы;</li> <li>– способствование реализации интеллектуального потенциала школьников в русле научной деятельности.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– поддержка и укрепление психологического здоровья обучающихся;</li> <li>– оценка комфортности психологических условий для эффективной учебной деятельности;</li> <li>– содействие личностному, интеллектуальному и профессиональному становлению и развитию учащихся;</li> <li>– развитие навыков эффективного общения, создание благоприятного социально-психологического климата в учебных коллективах;</li> <li>– психологическое сопровождение на различных этапах учебной деятельности (адаптация, профориентация и т.д.);</li> <li>– формирование установки на здоровый образ жизни;</li> <li>– содействие в развитии научного мышления и творчества;</li> <li>– выявление и сопровождение одаренных детей в рамках образовательного процесса.</li> </ul>
<b>Направления деятельности</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Организационное направление.</li> <li>2. Образовательное направление.</li> <li>3. Социально-культурное.</li> <li>4. Научно-исследовательское.</li> <li>5. Научно-методическое.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Организационно-методическое.</li> <li>2. Психологическая диагностика.</li> <li>3. Просветительское.</li> <li>4. Профилактическое.</li> <li>5. Развивающе-коррекционное.</li> <li>6. Консультативное.</li> <li>7. Научно-исследовательское.</li> <li>8. Социально-культурное.</li> </ol>

щихся лежит соблюдение приоритета их интересов, развитие активного взаимодействия, расширение кругозора в социальной и психологической сферах.

Цели и задачи, поставленные перед группой социально-психологического сопровождения, реализуются по следующим направлениям деятельности:

1. Организационно-методическое направление включает в себя помощь в организации работы преподавателей, формировании современной методической базы СПГ;

2. Психолого-диагностическое направление представляет собой комплексное изучение индивидуально-личностных особенностей учащихся на протяжении периода обучения в НОЦ (эмоционально-мотивационная, интеллектуальная, личностная и др. сферы);

3. Просветительское направление реализуется в формировании психологической компетентности участников образовательного процесса;

4. Профилактическое направление заключается в выявлении и предупреждении дезадаптации школьников, разработке и реализации профилактических мероприятий и рекомендаций;

5. Развивающе-коррекционное направление проявляется в работе над активизацией личностных ресурсов школьников в преодолении трудностей, возникающих в ходе учебного процесса;

6. Консультативное направление представлено информационной и социально-психологической помощью участникам образовательного процесса в вопросах развития, обучения и воспитания;

7. Научно-исследовательское направление состоит в проведении научных исследований, написании научных статей, участии в научно-практических конференциях по социально-психологическим и психолого-педагогическим вопросам;

8. Социально-культурное направление заключается в организации и проведении различного рода групповых и коллективных мероприятий, направленных на повышение социальной активности и ответственности школьников.

Выделенные направления деятельности обращены на всестороннее воспитание личности школьника, предупреждение затруднений в обучении, развитии и совершенствовании.

Таблица 2. Практическая реализация основных направлений деятельности учебно-методической группы НОЦ ИСЭРТ РАН

Направления	Мероприятия
1. Организационное	– комплектование групп экономического общегородского факультатива (набор в 5 класс, до-набор в 6–11 классы); – организация и проведение отборочных тестирований; – ознакомление школьников с ходом учебного процесса, мероприятиями, проводимыми в НОЦ посредством прямого взаимодействия, с помощью сайта, системы «Электронный дневник»).
	– подбор педагогических кадров; – организационные собрания для педагогов; – консультирование педагогов по методической организации урока.
	– проведение для родителей организационных собраний, посвященных набору в экономический школьный факультатив; – организация и проведение родительских собраний в связи с началом и окончанием учебного года; – взаимосвязь с родителями посредством работы системы «Электронный дневник» (отправка информационных сообщений); – размещение текущей информации об организационных моментах учебного процесса (расписание занятий, объявления о мероприятиях и т.д.) на сайте НОЦ ИСЭРТ РАН ( <a href="http://nos.vscs.ac.ru">http://nos.vscs.ac.ru</a> ).
2. Образовательное	– ведение балльно-рейтинговой системы оценивания уровня успешности обучающихся; – ведение системы «Электронный дневник»; – организация деятельности Экономической интернет-школы; – участие в олимпиадах муниципального, всероссийского и международного уровней; – организация профильных экономических смен во время школьных каникул.
3. Научно-методическое	– разработка образовательных программ и учебно-тематических планов; – использование в учебном процессе инновационных средств обучения: интерактивных заданий, видеофильмов, презентаций и т.д.; – проведение научно-методических семинаров для преподавателей НОЦ, учителей экономики из школ г. Вологды; – посещение уроков преподавателей и анализ методической составляющей урока; – создание банка интерактивных ресурсов; – организация и проведение конкурса НИР и эссе, конференции «Экономика региона – глазами старшеклассников», Открытой Олимпиады по экономике НОЦ ИСЭРТ РАН, Летней Олимпиады НОЦ ИСЭРТ РАН.
4. Научно-исследовательское	– написание научных статей, участие в научно-практических конференциях по педагогическим проблемам сотрудников УМГ; – обеспечение участия школьников в конференциях и конкурсах муниципального, всероссийского и международного уровней; – проведение дискуссионных клубов для школьников.
5. Социально-культурное	– организация экскурсий на предприятия и в организации г. Вологды; – проведение мероприятий «Неделя науки», «Неделя предпринимательства» и др.

вовании у него навыков, необходимых для успешной социализации.

Система реализации выделенных направлений в деятельности группы социально-психологического сопровождения представлена в таблице 3.

Анализируя всю проведенную за истекший период работу, можно сказать о том, что вся деятельность СПГ велась в соответствии с перспективным планом работы и по всем разрабатываемым направлениям. Их практическую реализацию можно считать качественной

и успешной. Проведенная работа позволила определить основные пути для реализации деятельности СПГ и ее компетентностного роста в дальнейшем. Последующую работу группа социально-психологического сопровождения планирует с учетом анализа деятельности за прошлые годы.

Об эффективности деятельности групп сопровождения свидетельствуют количественные показатели. Первоначально проанализируем их значение в рамках работы УМГ НОЦ ИСЭРТ РАН.

Таблица 3. Практическая реализация основных направлений деятельности СПГ НОЦ ИСЭРТ РАН

Направления	Мероприятия
1. Организационно-методическое	– исследование мнения школьников о качестве преподавания в НОЦ; – посещение уроков преподавателей и анализ психологической составляющей урока.
2. Психологическая диагностика	– диагностика уровня адаптации школьников 1 года обучения; – диагностика эмоционально-мотивационной сферы школьников; – диагностика интеллектуальной сферы школьников; – диагностика личностной сферы обучающихся; – диагностика профессиональных предпочтений учащихся 11 кл.
3. Просветительское	– проведение научно-методических семинаров для педагогов НОЦ; – информирование участников образовательного процесса о мероприятиях на сайте НОЦ ИСЭРТ РАН ( <a href="http://noc.vssc.ac.ru">http://noc.vssc.ac.ru</a> ); – преподавание курсов «Азбука общения», «Психология делового общения»; – информирование о социальных акциях.
4. Профилактическое	– организация встреч школьников с сотрудниками медицинских, социальных и др. учреждений; – проведение развивающих занятий по предупреждению дезадаптации, эмоционального выгорания и т.д.
5. Развивающе-коррекционное	– развивающая работа со школьниками 5–10 классов по курсам «Азбука общения», «Деловое общение», «Этика делового общения»; – проведение развивающих занятий в рамках профильных экономических смен во время школьных каникул.
6. Консультативное	– проведение индивидуальных консультаций по запросам участников образовательного процесса; – предоставление рекомендаций на сайте НОЦ ИСЭРТ РАН; – консультирование педагогов по особенностям психологической организации урока.
7. Научно-исследовательское	– проведение научных исследований, написание научных статей на основе результатов диагностики школьников, участие в научно-практических конференциях по социально-психологическим и психолого-педагогическим проблемам.
8. Социально-культурное	– проведение мероприятий «Неделя психологии», «Неделя здоровья» и др.

Организация участия школьников в научных конкурсах и олимпиадах различного уровня является одним из приоритетных направлений деятельности данного учреждения. Ежегодно количество мероприятий и школьников, принявших в них участие, увеличивается (рис. 3). Так в период с 2007 по 2011 годы рост числа мероприятий составил 2,3 раза (с 7 до 18 соответственно). Вместе с тем, количество детей, участвовавших в них, увеличилось в 11,5 раза (с 71 чел. до 832 чел. соответственно).

Также постоянно расширяется спектр мероприятий, в которых участвовали школьники за 2007–2011 года. В 2010/11 учебном году обучающиеся НОЦ ИСЭРТ РАН приняли участие в 18 конкурсах, олимпиадах и конференциях: 1 – международного уровня, 6 – российского уровня, 2 – регионального уровня, 5 – городского уровня, 4 – организованные НОЦ ИСЭРТ РАН. Для сравнения: в 2007/2008 учебном году участвовали в 7 мероприятиях: 4 мероприятия российского уровня, 1 – регионального уровня, 1 – городского уровня, 1 – организованное НОЦ ИСЭРТ РАН.

В числе этих мероприятий большое внимание уделяется Открытой Олимпиаде по экономике НОЦ ИСЭРТ РАН, которая проводится с целью выявления одаренных и талан-

тливых обучающихся образовательных учреждений для их дальнейшего интеллектуального роста, повышения экономической грамотности, развития творческих способностей, содействия школьникам в профессиональной ориентации.

Открытая Олимпиада по экономике НОЦ ИСЭРТ РАН проводится на протяжении трех лет (2009/10–2011/12 уч.гг.) в два тура. В Олимпиаде могут принять участие школьники 5–11 классов общеобразовательных учреждений Российской Федерации и стран СНГ. За период проведения Олимпиады в ее структуре произошли некоторые изменения. Если в первый год было организовано два очных тура, то во второй и третий – заочный и очный. Также видоизменилась организация заочного тура Олимпиады. В 2010/11 уч.г. он состоял из трёх этапов, каждому из которых соответствовал определенный вид заданий (тесты, задачи, эссе). В 2011/12 уч.г. заочный тур включал в себя задания, распределенные на три части (часть А – тестовые задания, часть В – задачи, часть С – эссе), причем в каждую из них включены 20% заданий, связанных с экономикой Вологодской области. Ежегодно наблюдается рост показателей Олимпиады (табл. 4).

В 2011/12 году Открытая Олимпиада по экономике НОЦ ИСЭРТ РАН стала удовлетворять внешним требо-



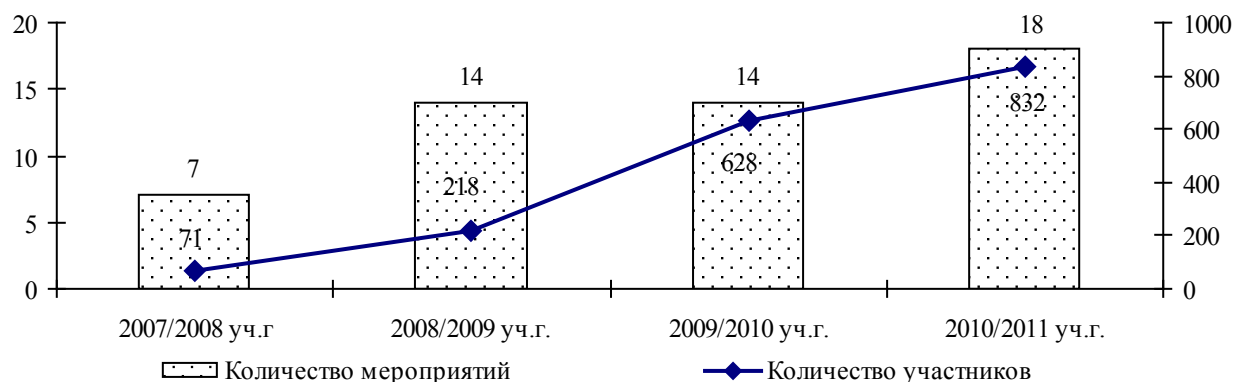


Рис. 3. Количество мероприятий и участвующих в них школьников НОЦ ИСЭРТ РАН за 2007/08–2010/11уч.гг.

ваниям для включения ее в перечень всероссийских олимпиад, утверждаемый Министерством образования и науки Российской Федерации.

Наряду с Олимпиадой проводится конкурс научно-исследовательских работ (НИР) школьников 9–11 классов. Начиная с 2004 года, конкурс проходит в период с декабря по апрель. Конкурс проводится в два этапа. На первом – работы оцениваются независимыми экспертами, определяющими 10 лучших, которые выходят в следующий этап. Второй – проходит в форме очной конференции «Экономика региона глазами старшеклассников», на которой ребята защищают свои проекты. Темы школьных исследований отражают различные социальные и экономические процессы, происходящие в стране и регионе. Школьники затрагивают проблемы

здравоохранения, образования, социальной сферы, банковской и бюджетной системы, проблемы рыночных отношений, внешнеэкономической деятельности.

Параллельно с конкурсом НИР проходит конкурс эссе для школьников 6–8 классов. Он также проходит в два тура. Первый осуществляется в заочной форме: школьники представляют в оргкомитет конкурса свои работы, где экспертная комиссия дает им оценку и выявляет 10 лучших. Их презентация проходит на втором этапе – очной защите. В таблице 6 представлены основные показатели конкурсов НИР и эссе. Следует отметить ежегодный рост количества участников данных конкурсов, что свидетельствует об увеличении заинтересованности школьников в научной жизни региона и страны (табл. 5). В перспективе планируется вывести конкурс на всероссийский уровень.

Таблица 4. Показатели Открытой Олимпиады по экономике НОЦ ИСЭРТ РАН за 2009/10–2011/12 уч. гг., чел.

Показатель	2009/10 уч.г.	2010/11 уч.г.	2011/12 уч.г.
Количество участников	425	591	692
География участников (регионы-участники) <sup>1</sup>	1	3	10
Доля школьников НОЦ в общем количестве победителей и призеров	18	20	39

Таблица 5. Количество научно-исследовательских работ и численность участников конкурса НИР и эссе в НОЦ ИСЭРТ РАН за 2004/05–2011/12 уч. гг.

Учебный год	Количество научно-исследовательских работ школьников, шт.	Численность школьников, принимавших участие в конкурсе НИР, чел.	Численность школьников, принимавших участие в конкурсе эссе, чел.
2004/05	9	24	20
2005/06	19	48	29
2006/07	38	67	61
2007/08	33	76	26
2008/09	33	72	31
2009/10	26	40	29
2010/11	33	54	37
2011/12	34	58	36
Всего	225	439	269

Таблица 6. Динамика оценки адаптации школьников НОЦ ИСЭРТ РАН первого года обучения за 2007/08–2011/12 уч. гг. (в % от количества опрошенных)

Уровни адаптации	2007/08 уч.г.	2008/09 уч.г.	2009/10 уч.г.	2010/11 уч.г.	2011/12 уч.г.	
					1 этап	2 этап
Высокий	56,5	37,4	41,7	47,6	73	95,8
Средний	35,4	55,7	58,3	50	19,2	7,8
Низкий	8,1	6,9	0	2,4	7,8	0

Обучающиеся НОЦ ИСЭРТ РАН уверенно занимают призовые места как в мероприятиях регионального, так и всероссийского и международного уровней.

Психологическую подготовку школьников для участия в представленных мероприятиях осуществляет группа социально-психологического сопровождения НОЦ ИСЭРТ РАН. Показатели результатов работы СПГ также позволяют судить, насколько эффективными оказались созданные условия обучения школьников.

Залогом дальнейшего успешного обучения вновь поступивших в НОЦ детей является психологическая поддержка при освоении ими нового образовательного пространства. Она осуществляется по результатам *исследования уровня адаптации школьников первого года обучения*, которое проводится в сентябре и направлено на определение того, насколько комфортно чувствуют себя данные ученики в НОЦ, как им удалось адаптироваться в новом для них образовательном учреждении. Также диагностика ориентирована на выявление возможных проблем адаптации учащихся и выработку мер по их предупреждению.

Представленные данные позволяют выявить рост показателей адаптации школьников, что свидетельствует об улучшении образовательных условий в учреждении НОЦ (табл. 6).

Группой социально-психологического сопровождения осуществляется систематическое *исследование эмоционального состояния обучающихся в процессе обучения в НОЦ ИСЭРТ РАН*. Цель данного мониторинга заключается в выявлении отношения учащихся к занятиям экономикой через изменение их самочувствия, активности и настроения во время учебных занятий в НОЦ ИСЭРТ РАН. Диагностика эмоциональной сферы учащихся осуществляется с помощью методики «Самочувствие. Активность. Настроение» (авторы: В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников).

Так, результаты исследования эмоционального состояния школьников, представленные на рисунке 4, свидетельствуют о благоприятной для успешного обучения тенденции: все показатели находятся в пределах нормы (от 4,5 до 5,5 баллов). Также мониторинг позволяет проводить корректировку учебных курсов, оказывать помощь педагогу в построении занятий таким образом, чтобы вызвать у школьников желание изучать предмет и чтобы одновременно нивелировать те факторы, которые снижают их интерес к обучению.

Для успешного усвоения школьниками учебной программы НОЦ ИСЭРТ РАН и ведения научно-исследовательской деятельности СПГ проводится *работа по*

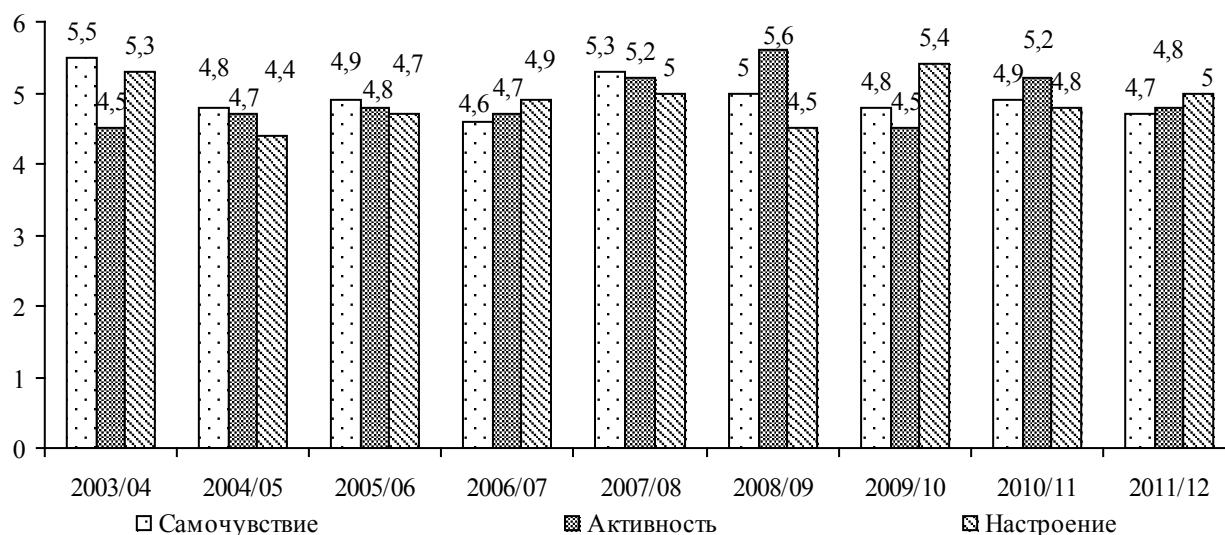


Рис. 4. Динамика показателей эмоционального состояния школьников в процессе обучения в НОЦ ИСЭРТ РАН за 2003/04–2011/12 уч.гг. (в баллах, по 7-ми балльной шкале)

Таблица 7. Динамика коммуникативных и организаторских способностей школьников НОЦ ИСЭРТ РАН за 2008/09–2011/12 уч.гг. (на примере 11 кл., в % от числа опрошенных)

Уровни способностей	Коммуникативные способности				Организаторские способности			
	2008/09 уч.г.	2009/10 уч.г.	2010/11 уч.г.	2011/12 уч.г.	2008/09 уч.г.	2009/10 уч.г.	2010/11 уч.г.	2011/12 уч.г.
Высший	0	0	12,5	29,9	0	0	12,5	25
Высокий	5,9	29,4	68,7	33,3	0	11,8	50	37,5
Средний	64,7	70,6	18,8	25	29,4	88,2	37,5	33,3
Ниже среднего	29,4	0	0	12,5	70,6	0	0	4,2
Низкий	0	0	0	0	0	0	0	0

формированию и развитию у учащихся коммуникативных и организаторских способностей. Наиболее важными из таких качеств являются умения устанавливать и поддерживать связи с другими людьми и организовывать не только свою деятельность, но и деятельность окружающих.

Для проведения диагностики данных способностей используется методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (авторы: В.В. Синявский и Б.А. Федоришин). Исследование проводится в каждом классе на протяжении нескольких лет (с 8 по 11 классы) с целью анализа динамики развития способностей обучающихся. В таблице 7 представлены показатели диагностики одного из классов НОЦ в период 2008–2012 гг. Данные результаты позволяют сделать вывод о росте и коммуникативной, и организаторской сфер у детей на протяжении периода обучения их в НОЦ. Следует отметить, что способности, связанные с организационной сферой деятельности, формируются позже и наиболее ярко выявлены в последний год обучения. Это связано с тем, что школьники в процессе активной научно-исследовательской деятельности приобретают уверенность в своих силах и осознают свои возможности.

Итак, работа учебно-методической и социально-психологической групп сопровождения школьников в образовательном процессе способствует повышению удовлетворенности деятельностью НОЦ учащихся, родителей и педагогов, а также эмоциональному комфорту всех участников образовательного процесса, направлена на успешность дальнейшей учебы школьников НОЦ, перешедших в другие образовательные учреждения (социальное самоопределение и поступление выпускников НОЦ в учебные заведения региона и страны).

Об этом свидетельствуют количественные показатели: результаты участия детей в конкурсах и олимпиадах, высокий уровень адаптации школьников первого года обучения, ярко выраженные коммуникативные и органи-

заторские способности и т.д. Они являются результатом совместных усилий специалистов учебно-методической и социально-психологической групп НОЦ ИСЭРТ РАН. Как уже было отмечено ранее, деятельность данных групп находится в постоянном и динамичном взаимодействии на протяжении всего процесса обучения школьников.

Это выражается в общих моментах сопровождения образовательного процесса по следующим позициям:

- оказание своевременной помощи преподавателям в организации гармоничного процесса обучения;
- выработка рекомендаций по повышению эффективности их деятельности на основе компетентного анализа учебных занятий. По результатам психологических исследований школьников и педагогов формируются рекомендации по повышению эффективности обучения, которые служат руководством по организации методического сопровождения учебного процесса;
- совместное проведение социально-культурных мероприятий (экскурсии, профильные экономические смены, социально-тематические акции: «Неделя здоровья», «Неделя науки» и др.).

В процессе обучения школьников результаты исследований СПГ служат основой для разработки методических рекомендаций преподавателям по организации учебного процесса и индивидуального подхода к каждому обучающемуся. В свою очередь показатели УМК становятся предметом исследований для СПГ.

Таким образом, в условиях современного образовательного пространства необходимо большое внимание уделять повышению качества дополнительного образования. Одним из наиболее эффективных подходов к реализации этой деятельности следует считать объединение методического и психологического компонентов в процессе сопровождения школьников. Их взаимодействие способствует формированию нового видения самого содержания дополнительного образования, его методов и технологий и эффективной реализации целей обучения.

Литература:

1. Алехина С.В. Психологическая служба в образовании: перспективы развития [Текст] / С.В. Алехина, М.Р. Битянова, Е.И. Метелькова // Психология образования: национальный опыт. Материалы 2-й науч.-прак. конференции (тезисы). – М., 2005. – С. 67–69.

2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. — М.: Совершенство, 1997. — 298 с.
3. Бурцева И. Социально-психологическая служба в структуре управления муниципальной системой образования [Текст] / И. Бурцева // Народное образование. — 2004. — №4. — С. 136–142.
4. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. Вопросы теории и практики [Текст]: монография / И.В. Дубровина. — М.: Педагогика, 1991. — 232 с.
5. Леонидова Г.В. Региональный научно-образовательный центр [Текст]: научно-популярное издание / Г.В. Леонидова; под ред. М.Ф. Сычева. — Вологда: Вологодский научно-координационный центр ЦЭМИ РАН, 2007. — 99 с.
6. Леонидова Г.В. Теория и практика формирования научно-образовательного пространства [Текст]: монография / Г.В. Леонидова. — Вологда: ИСЭРТ РАН, 2010. — 272 с.
7. Лукьянова А.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей в предпрофильном и профильном обучении [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. — 19.03.2011. — Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-v-predprofilnom-i>
8. Метелькова Е.И. Психологическая служба как ресурс развития современного образования [Текст]: автореф. дис. на соиск. уч. ст. д-ра псих. наук: 19.00.13 / Е.И. Метелькова. — М., 2010. — 45 с.
9. Практическая психология в развивающем образовательном пространстве [Текст]: коллективная монография / под ред. Н.М. Швалевой. — Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2002. — 260 с.
10. Прутченков А.С. Компетентностный подход в школьном экономическом образовании [Текст] / А.С. Прутченков // Экономика в школе. — 2011. — № 6. — С. 20–34.
11. Пряжников Н.С. Принципы организации и перспективы школьной психологической службы в России [Текст] / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова // Вопросы психологии. — 1994. — №2. — С. 99–112.
12. Социально-психологические и педагогические проблемы развития личности учащейся молодежи [Текст]: материалы Региональной научно-практической конференции, г. Ставрополь, 2 октября 2002 г., в 2 т. — Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002.
13. Терюкова Т.С. Факторы инновационности в экономическом образовании [Текст] / Т.С. Терюкова // Экономика в школе. — 2011. — № 6. — С. 15–19.
14. Терюкова Т.С. Экономическая педагогика как процесс интеграции экономики и педагогики [Текст] / Т.С. Терюкова // Экономика в школе. — 2011. — № 6. — С. 50–55.
15. Психологическая служба [Текст]: учебно-методическое пособие / авт.-сост. Е.В. Матвеева. — Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. — 63 с.
16. Щеголь В.И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии [Текст] / В.И. Щеголь // Фундаментальные исследования. — 2008. — № 9 — С. 89–91.

## **Педагогические условия формирования толерантного отношения к студентам с ограниченными физическими возможностями**

Коростелева Наталья Александровна, магистр, соискатель  
Челябинский государственный университет

В современном образовательном пространстве гуманизм высшей школы выразился в непосредственном изменении отношения к высшему образованию лиц с ограниченными физическими возможностями. Однако реализация прав инвалидов на высшее образование сопряжена с целым рядом проблем, связанных не только с реформированием системы образования в целом, но и социальной политики в отношении к инвалидам, т.е. с низким уровнем толерантности социума к лицам с ограниченными физическими возможностями.

В современной жизни понимание толерантности неоднозначно и неустойчиво, его понимание разными на-

родами отличается в зависимости от их исторического опыта. По этой причине понятие «толерантность» имеет довольно широкий диапазон интерпретаций и выражает различные типы отношений и настроений. Так, в английском языке «толерантность» означает «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», во французском языке этот термин понимается как «уважение свободы другого, его образ мысли, поведения, политических или религиозных взглядов». В китайском языке проявлять толерантность значит «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других». На этом фоне наиболее широкую гамму чувств

и отношений понятие «толерантность» выражает в арабском языке, где оно может употребляться в значении «прощение, снисхождение, мягкость, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим людям». [1, с. 130].

Приведем несколько определений понятия «толерантность», которые предложены современными исследователями данной проблемы. Например, С.К. Бондырева считает, что толерантность и интолерантность — это особые отношения, которые формируются (как и всякое отношение) на основе оценки некоего объекта (чаще — другого индивида) [2, с. 4]. Г.У. Солдатова трактует толерантность как интегральную характеристику индивида, определяющую его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и с окружающим миром [3, с. 14].

В рамках данной статьи нам представляется, что наиболее полно психологический смысл понятия «толерантность» как личностного феномена представлен в дефиниции, предложенной М.С. Мацковским. По его мнению, толерантность представляет собой определенное качество взаимодействия между субъектом и объектом толерантности, характеризующее готовностью субъекта принимать социокультурные отличия объекта, включающие в себя внешние признаки, высказывания, особенности поведения [4, с. 42]. Классификация видов толерантности представлена в работах М.С. Мацковского [4]. Им выделены следующие виды толерантности: политическая, межнациональная, расовая, религиозная, гендерная, физиологическая, образовательная, географическая, межклассовая, сексуально-ориентационная, маргинальная.

В рамках нашего исследования из выше перечисленных видов толерантности, нас заинтересовала физиологическая толерантность. Физиологическая толерантность — отношение к больным, инвалидам, физически неполноценным, лицам с внешними недостатками и т.д.

Инвалидность — это ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психологическими, сенсорными, социальными, культурными, законодательными и иными барьерами, которые не позволяют человеку, имеющему инвалидность, быть интегрированным в общество и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие члены общества. Инвалидов в нашем обществе воспринимают по-разному: одни к ним абсолютно равнодушны, другие жалостливы и, как правило, пассивны, третьи, и их меньше всего, активно участливы. Кроме того, существующее стереотипное представление об интеллектуальной и физической неполноценности обрекает этих людей на полную изоляцию: их редко можно встретить на улице, в культурных и образовательных учреждениях.

Как показывают исследования, при социальном взаимодействии с инвалидами здоровые стремятся поскорее

его прекратить, используют меньший, чем обычно словарный запас, выражают не собственное мнение, а то, которое, им кажется должно нравиться инвалиду. По наблюдениям многих исследователей, подобные негативные установки прослеживаются во всех возрастных группах, в том числе и студенческих [5;6].

Любая система успешно функционирует и развивается при соблюдении определенных условий (Ю.К. Бабанский, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина). Следовательно, процесс формирования толерантного отношения к инвалидам с физическими недостатками, обучающимся в вузах, будет происходить более эффективно при создании специального комплекса педагогических условий.

Проведенный анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы показывает, что на данный момент недостаточно разработаны основные подходы к определению и созданию педагогических условий для формирования толерантного отношения к инвалидам, обучающимся в высших учебных заведениях со стороны общества в целом.

В философском энциклопедическом словаре понятие «условие» трактуется следующим образом: 1) как среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать; 2) как обстановка, в которой что-либо происходит [7, с. 98]. Объединяющее звено в данных трактовках заключается в том, что условия — это категория отношения предмета с окружающим миром, без которого он существовать не может.

В педагогике условия чаще всего понимают как факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. А.С. Белкин, Л.П. Качалова, Е.В. Коротаева, Н.М. Яковлева и другие рассматривают педагогические условия как то, что способствует успешному протеканию чего-либо; как педагогически комфортную среду, как совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение поставленной цели. В процессе уточнения трактовки понятия «педагогические условия», мы сделали вывод, что педагогические условия, многими авторами понимаются в качестве одной из сторон закономерности образовательного процесса [8, с. 102].

Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых мер, способствующих успешности формирования толерантности к студентам-инвалидам. Комплекс педагогических условий мы рассматриваем как совокупность взаимосвязанных педагогических условий, реализация которых будет способствовать повышению уровня толерантного отношения к студентам-инвалидам со стороны социума.

Нами была выдвинута следующая гипотеза исследования: процесс формирования толерантного отношения к инвалидам, обучающимся в высших учебных заведениях, имеющим физические недостатки, будет успешным в случае реализации следующего комплекса педагогических условий:

- внедрение технологии интегрированного обучения, предполагающей совместную учебную и внеучебную деятельность студентов, не исключая лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- наличие психолого-педагогической подготовленности профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений к обучению инвалидов, имеющих физические недостатки;

- наличие социально-психологической подготовленности студенческого контингента к совместному обучению и внеучебной деятельности со студентами, имеющими физические недостатки;

- довузовская психолого-педагогическая подготовка абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в высшем учебном заведении, включающая психологическую адаптацию к особенностям и субъектам обучения в высшей школе.

Создание всех выше перечисленных условий, несомненно, увеличит личностный потенциал толерантности студентов и преподавателей вуза по отношению к студентам-инвалидам, который представляет собой, по сути, «интеграционный потенциал социального большинства». Это интегральное личностное образование, объединяющее систему коммуникативных, регуляторных и нравственных свойств личности, ценностно-смысловых уста-

новок, особенностей сознания, самосознания и системы отношений личности. В условиях получения высшего образования коммуникативная толерантность выступает ядром личностного потенциала толерантности преподавателей вуза, а так же здоровых студентов в общении с инвалидами-сокурсниками. Она определяет готовность людей к принятию других взглядов и образов жизни, к партнерскому равноправному общению с инвалидами.

Таким образом, отношение студентов и преподавателей к социальной интеграции инвалидов в условиях высшего образования зависит от того, как воспринимается инвалидность, от наличия толерантного отношения к инвалидам, от индивидуальных качеств и опыта студентов, политики на уровне отдельного вуза, навыков и идеологии конкретного преподавателя. Вуз сегодня становится не только социализирующим, но и социально адаптирующим звеном для студентов-инвалидов.

Толерантное отношение в условиях вуза имеет для студентов с ограниченными физическими возможностями огромное значение. От него в немалой степени зависит успешность обучения и интеграции студентов-инвалидов. И, как следствие, это позволит им наравне со своими здоровыми сверстниками получить компетентное образование, и занять свое достойное место в обществе.

#### Литература:

1. Батарчук Д.С. Толерантность как социально-психологический феномен этнически диверсифицированного общества // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2010. Вып. 5. С. 129–134.
2. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
3. Солдатова Г.У. Практическая психология толерантности, или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души // Век толерантности. № 6.
4. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования. // Межкультурный диалог: исследования и практика. Под ред. Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т.А. Лютой. М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. С. 143.
5. Козлов В.Н., Мартынова Е.А., Мишина О.К. Студенты университета об образовании инвалидов. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 1999.
6. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальное конструирование инвалидности // Социологические исследования. — 1999. — №4. -с. 38–45.
7. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. М., 2000.
8. Куприянов Б.В., Дынина С.А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского гос. университета им. Н.А. Некрасова. — 2001. — № 2. — С. 101–104.

## Духовно-нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения

Лоскутова Ирина Владимировна, учитель начальных классов  
МБОУ Лицей «Эврика» (г. Саяногорск)

*«...чтение нужно человеку не для того, чтобы быстро читать в слух или про себя, а для того, чтобы познавать»*

Ш. Амонашвили [1, с. 25]

Психологические особенности младших школьников, их природная любознательность, отзывчивость, особая расположенность к усвоению нового, готовность воспринимать все, что дает учитель, создает благоприятные условия для развития у детей познавательных интересов и активности. Когда учиться интересно — учиться легко. Поэтому каждый учитель задумывается: «Что можно и нужно сделать, чтобы дети с большим желанием шли в школу? Как сформировать и направить их стремление к овладению знаний?»

Эти вопросы задавала себе и я. В результате изучения психолого-педагогической литературы, опыта учителей и его анализа, я пришла к выводу, что воспитать у детей познавательный интерес к учению можно, если систематически накапливать и вдумчиво отбирать материал для чтения, способный привлечь к себе внимание каждого ученика. Ведь то, что привлекает детей, заставляет их размышлять, сосредоточиваться, легче запоминается, вызывает чувство радости и удовлетворения. Недаром Ш.А. Амонашвили в своих работах отмечал, что *«педагогический процесс должен предоставить ребенку радость жизни, чтобы этот процесс увлекал его полностью, со всеми его жизненными устремлениями и потребностями»* [2, с. 8].

Одним из главных учебных предметов в начальной школе я считаю литературное чтение. Ведь хорошо читающие дети, имеющие высокий уровень речевого развития успешно обучаются не только в начальных классах, но и в среднем звене. Без чтения человек не может постичь окружающий мир. Поэтому каждый учитель стремиться, чтобы чтение было самым любимым для детей уроком.

Дети идут в школу с огромным желанием научиться в первую очередь читать. Поэтому уже с первых уроков я начинаю знакомство с буквами. На первом уроке обучения грамоте мы знакомимся с волшебной страной «Букварией» и ее жителями — звуковичками, человечком Ударение. Далее идет блоковое изучение букв. При работе над каждой буквой работаем над артикуляцией, разучиваем стихотворения на изученные буквы. Таким образом, к началу букварного периода дети практически знакомы со всеми буквами алфавита. К моменту знакомства с согласными дети неплохо умеют классифицировать гласные и согласные буквы. Именно в этот момент начинается

процесс обучения чтению. *«В настоящее время многие взрослые утверждают, что современные дети не хотят читать художественную литературу потому, что книгу заменил компьютер и телевизор. А может быть, причина кроется еще и в том, что детей не научили правильно читать, не взрастили любовь к чтению? Ведь можно овладеть скоростью чтения, но при этом не вникать в суть прочитанного. Чтение ради получения хороших показателей не может заставить полюбить книгу, в то время как отвлечь от нее может надолго»* [3, с. 99].

Каждый урок начинаю с разминки. В процессе разминки большое внимание уделяю работе над дикцией, четкому произношению слов и фраз. Здесь мне помогают чистоговорки, скороговорки. В скороговорках нужно преодолеть все трудные звукосочетания. Очень важно произносить сложное слово по слогам, пусть в медленном темпе, но произносить без каких — либо затруднений и оговорок. Работая над скороговоркой, вырабатываю чистоту звука, интонации с помощью заданий: «Прочитай скороговорку с удивлением, с радостью, с возмущением». В разминку также входят чтение открытых и закрытых слогов, составление слов по слоговой таблице, игровые приемы «Доскажи словечко», «Слог потерялся», «Слоговая туча», «Угадай, какая буква пропущена», «День-ночь» и другие. Очень помогает в работе сборник игровых упражнений В.В. Волиной «Занимательное азбуковедение» [6, с. 71].

Чтобы прочитать слоги-слияния с изученным согласным звуком, повторяем гласные с помощью пособия, показывающего артикуляцию при произнесении гласных, используем кубики Зайцева. Затем перед гласным в кармашек помещается изучаемый согласный звук, буквы «берутся за ручки» — читаем полученные слоги-слияния. С помощью этого пособия проводим игру «Угадай по моим губам, к произнесению, какого слога я приготовилась».

Дети приходят в 1 класс с довольно скромным запасом слов. С первых шагов учу детей выражать свои мысли точно, ясно, в меру громким голосом. Пополнять словарный запас слов помогают пословицы, поговорки. На своих уроках применяю некоторые приемы и методы, разработанные в пособии Г.А. Бакулиной «Интеллектуальное развитие на уроках обучения грамоте» [4, с. 15].

Игры, игровые приемы, загадки, ребусы, кроссворды, применяемые на уроках, делают процесс обучения грамоте более интересным, занимательным, облегчают преодоление трудностей в усвоении учебного материала. Разнообразные виды чтения на уроке не дают детям скучать. Но самое главное, чтобы работа велась систематически и регулярно.

На мой взгляд, система взглядов по Ш.А. Амонашвили, крайне необходима в наше время, так как гармонична и, главное, в таком образовательном процессе дети будут учиться изменять, улучшать, совершенствовать жизнь, а не приспособляться к уже сложившимся условиям. *Знания, не обогащенные любовью, становятся бедствием для их обладателя. «Мы не физику, не математику сеем, каждый из нас сеятель любви»* [5, с. 92].

Мне кажется, что самое главное — это любовь к детям, которая является стержнем этой идеи. *«...Любовь — это человеческое солнце. Учитель должен излучать человеческую доброту и любовь, без которых невозможно воспитывать гуманную душу в человеке. Педагогика любви не терпит грубости, давления, ущемления достоинства, игнорирования жизни ребёнка...»* [8, с. 23].

Таким образом, принципы, на которых строится обучение в школе Ш.А. Амонашвили, очень просты, только нужно принять их за Истину, пропитаться ими, строить на них свою деятельность. *«Любовь надо нести детям с любовью, красиво и изящно, чтобы они приняли ее и воспитывались»* [7, с. 23].

#### Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Минск, 1990.
2. Амонашвили Ш.А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе. // Вопросы психологии, № 5, 1984.
3. Асмолов А. Введение в Мир по имени Амонашвили // Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. — М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000.
4. Бакулина Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках обучения грамоте: пособие для учителя / Г.А.Бакулина. — Москва: ВЛАДОС, 2004.
5. Гуливатый В. Учитель света и радости // Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. Часть 1.— Екатеринбург: Изд. Уральского ун-та, 1993.
6. Занимательное азбукведение: Кн. для учителя /Сост. В. Волина. — М.: Просвещение. 1991. — 368 с.
7. Зуев Д.Д. Антология Гуманной Педагогике — духовный источник Школы Жизни // Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. — М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000.
8. Стародуб Я. Каждому — по шепотке добра // «Российская газета» — Дальний Восток, №4206 от 26 октября 2006.

## Психолого-педагогическая культура у студентов в вузе с позиций системного подхода

Ляшенко Мария Сергеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики — Нижний Новгород

Гуманитарная парадигма современного образования создает условия для междисциплинарного взаимодействия психологии и педагогики в исследовании проблем образования. Образование как связующий элемент является именно тем процессом, который связывает объекты психологии и педагогики. Важно подчеркнуть, что в современной науке идут поиски интеграции психологического и педагогического знания. О возможности выделения новой, промежуточной между психологией и педагогикой области научных исследований говорят как отечественные, так и зарубежные ученые (Э. Стоунс, 1979; Л.М. Фридман, 1997; С.Д. Поляков, 2004 и др.). Взаимосвязь психологического и педагогического знания в деятель-

ности субъекта делает возможным выделение феномена психолого-педагогической культуры.

Психолого-педагогическая культура является сложным инвариантным системным образованием, выступающим подструктурой профессиональной культуры специалиста. Раскрытие сущности и содержания анализируемого явления требует рассмотрения психолого-педагогической культуры с позиций системного подхода. В рассмотрении сложноорганизованных систем с позиций философской методологии исследователи выделяют два направления в системном подходе: онтологическое и гносеологическое (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, А.Е. Уемов, Э.Г. Юдин и др.). Онтологическое понятие «системы» нашло свое



отражение в работах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, М.С. Кагана др. Исходя из позиций данного направления, системой может быть представлен любой объект действительности, где система состоит из систем низшего порядка, а целостность системы порождается взаимодействием ее элементов. Онтологическое направление дает понятие и разработку многообразия классификаций системных объектов, вводит принцип изоморфности систем, выявляет ряд универсальных признаков, характеризующих любую систему: всеобщий характер, целостность, эмерджентность, структурный состав, наличие системообразующих связей, связь с внешней средой, упорядоченность и организованность [1; 2] и др.

Система психолого-педагогической культуры рассматривается нами как система низшего порядка в системе более высокого уровня — профессиональная культура специалиста, которая в свою очередь тоже является подсистемой целостного процесса воспитания и становления будущего специалиста в вузе.

Говоря о компонентном составе системы психолого-педагогической культуры, следует отметить тот факт, что она представляет собой сложную «человекодержущую», «человекомерную» (Г.П. Щедровицкий) систему. Исходя из принципов современной системологии, выделение «клеточек», «кирпичиков», «исходной абстракции» (М.А. Данилов, В.В. Малинин) в человекодержущих системах невозможно, в силу их полисистемности и полиструктурности (И.В. Блауберг, В.С. Тютин, Э.Г. Юдин и др.). В соответствии с этими положениями, в системе психолого-педагогической культуры сложно выделить конкретные элементы и определить как эти части друг с другом взаимосвязаны. Для рассмотрения систем такого уровня правомерным является анализ подсистем. Как отмечают Блауберг И.В., Юдин Э.Г., подсистемы, в отличие от элементов, могут «пересекаться, перекрываться», даже само «теоретическое выделение подсистем может осуществляться неоднозначно» [2, с. 190]. Относительность и условность выделения элементов в сложных педагогических системах отмечается и другими исследователями (В.И. Загвязинский, Т.А. Ильина). Следовательно, психолого-педагогическая культура может быть охарактеризована с позиций целостности своей системы, имеющей компонентный состав, где элементы (компоненты системы) представляются подсистемами, взаимосвязанными друг с другом и окружающей средой и организованные в определенной упорядоченности. Система психолого-педагогической культуры, с точки зрения системно-генетического анализа, является динамически развивающейся системой, как во времени (интенсивность), так и в пространстве (экстенсивность).

Особенность психолого-педагогической культуры как психолого-педагогического явления заключается в его многомерности. По утверждению Б.Ф. Ломова, психические явления вследствие своей многомерности могут рассматриваться в разнообразных системных измерениях, ка-

ждое из которых может представить только определенную группу свойств и отношений. При этом отдельные измерения не характеризуют все явление в целом. Признание Б.Ф. Ломовым многомерности психических процессов позволяет говорить об их нелинейности, неравновесности и уровне строения [6, с. 95]. Положения о многомерности пространства развития личности разрабатывались в исследованиях Л.И. Анцыфировой, Б.С. Гершунского, Э.Ф. Зеера, Д.И. Фельдштейна, В.Э. Штейнберга и др. Реализация и проектирование идеи многомерности основана на концепции рассмотрения многомерных смысловых пространств, организуемых при помощи каркасов в логико-смысловые модели [9, с. 8]. Многомерная логико-смысловая модель представляет собой в свернутой форме большое число разнородных элементов знаний, сгруппированных в смысловые группы при помощи координатно-матричных систем. Смыслообразующие координаты модели представляют собой содержательные компоненты системы. В зависимости от профессионально-образовательной среды отдельные компоненты начинают играть доминирующую роль, таким образом, определяя развитие личности [3, с. 74].

Принцип изоморфности систем дает нам основание рассуждать о возможной экстраполяции знаний об уже изученной системе на изучаемую систему психолого-педагогической культуры. В нашем исследовании за исходную систему берется система «человек», представленная логико-смысловой моделью личности, разработанной Э.Ф. Зеером, где ядром психологического поля человека является деятельность, а смыслообразующими координатами являются содержательные компоненты (подсистемы) [3]. Признание и утверждение факта, что культура — это результат творческой деятельности субъекта, говорит о возможности такого перенесения и представления психолого-педагогической культуры логико-смысловой моделью, ядром которой будет являться деятельность. А.Н. Леонтьев отмечает, что только через деятельность происходит «овладение достижениями человеческой культуры», преобразование психического мира человека [5, с. 102]. Идея изоморфизма структуры человеческой деятельности и структуры культуры отмечается в работах В.Е. Давидовича, Ю.А. Жданова, И.Ф. Исаева, М.С. Кагана, И.В. Колмогоровой и др. На рис. 1 представлен один из возможных вариантов логико-смысловой модели психолого-педагогической культуры как системы, где подсистемами мы считаем необходимым выделить аксиологическую компоненту, когнитивную, профессионально-образовательную, технологическую, коммуникативную и регулятивную. Пространство между смысловыми координатами представляет собой взаимосвязи конструкторов, расположенных на осях и образующих поле потенциального развития личности. Ядром *аксиологического компонента* являются нравственные ценности личности, определяющие сущность психолого-педагогической культуры как гуманистической педагогической системы. *Когнитивный компонент* психолого-педа-

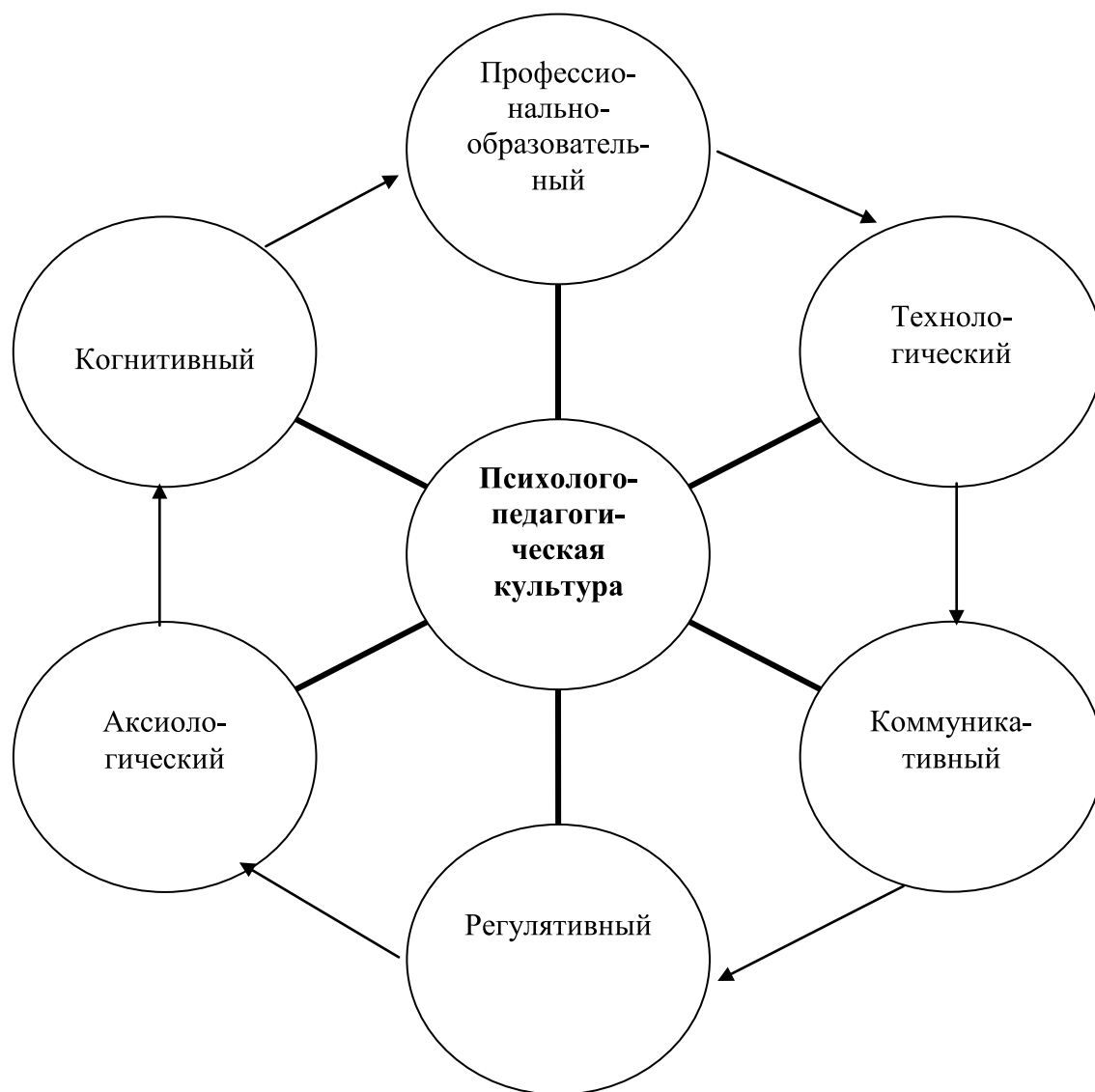


Рис. 1. Логико-смысловая модель психолого-педагогической культуры

гогической культуры представлен мыслительными процессами, процедурными знаниями и познавательными навыками, без которых невозможен никакой труд. *Профессионально-образовательный компонент* включает овладение будущим специалистом определенных компетенций, направленных на развитие его интеллекта и способностей. *Технологический компонент* отражает этапы образовательного процесса, творческой самореализации. *Коммуникативный компонент* включает разные способы общения, стили взаимодействия. *Регулятивный компонент* психолого-педагогической культуры отвечает за самоорганизацию деятельности, психических состояний и включает в себя рефлексивность.

Исходя из гносеологического направления в рассмотрении системных объектов, можно сделать вывод о том, что представленная модель психолого-педагогической культуры должна рассматриваться как принципиальная схема, не претендующая на всеобъемлющий полный охват и раскрытие сущности данного многомерного яв-

ления. Гносеологическое направление признает за понятием «система» лишь теоретическое содержание, так как данное понятие носит, как отмечает Л.А. Петрушенко, «инструментальный характер», играет роль лишь «вспомогательной реальности» как инструмента познания «основной реальности» [7, с. 17]. Представители гносеологического направления выделяют такие сущностные характеристики как относительность систем, и вследствие этого их множественность, полисистемность. Доказывая эту идею, И.В. Блауберг и Б.Г. Юдин отмечают, что «на сложный объект не может быть «наложено» какое-либо единственное представление о целом, исключающее все другие представления» [2, с. 140].

В зависимости от задач исследования и данных, полученных опытно-поисковым и экспериментальным путем, возможно внесение соответствующих коррективов в число конструктов. С другой стороны, здесь важно сказать о том, что изменения должны быть внесены с учетом другой важной характеристики культуры ее инвариантности

(устойчивости). Существенные изменения ряда компонентов за счет количественного изменения, усложнения (например, коммуникативной, профессионально-образовательной или технологической компоненты) может привести к появлению системы более высокого уровня. В то же время, ослабление связей внутри системы или устранение существенных компонентов (например, аксиологического или регулятивного компонентов) приведет к нарушению целостности, разрушению всей системы психолого-педагогической культуры. В.С. Тюхтин одной из характеристик развития сложных систем выделяет способность системы развиваться только благодаря «развитию отдельных подсистем, целостно взаимодействующих со средой» [8, с. 75]. Влияние одного параметра на все остальные в сложной системе педагогического явления было доказано в работе Ф.Ф. Королева [4].

Говоря о целостности системы, следует в рамках гносеологической позиции обратить особое внимание на категории «связи», системообразующего фактора, упорядоченности элементов. Исследователи выделяют различные виды связей в системах, но приходят к выводу, что взаимосвязи в системе определяют структуру, которая в свою очередь влияет на функционирование всей системы. Взаимодействие структурных элементов в рамках системы порождает феномен полиструктурности (А.Н. Аверьянов, И.Б. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.). Исходя из данных концепций, мы можем охарактеризовать психолого-педагогическую культуру как систему, обладающую полиструктурностью, так как отдельные элементы взаимодействуют с другими элементами и их можно представить направленность к состоянию упорядоченности (рис. 1). Целостность составных частей обеспечивается прежде всего направленностью на определенный ре-

зультат: система психолого-педагогической культуры, как и любая система, функционирует и развивается во имя достижения планируемого результата — формирование «человека культуры», специалиста-интеллекта. Результат как итог целенаправленной деятельности по формированию психолого-педагогической культуры является системообразующим фактором, создающим упорядоченное взаимодействие подсистем внутри самой системы. Отталкиваясь от ценностных ориентаций и мотивационных установок, проходя через систему познавательных умений, психолого-педагогическая культура в своем экстенсивном развитии тесно связана с профессионально — образовательной компонентой, сопровождающей процесс формирования основных компетенций через технологический компонент и творчество. Коммуникативный компонент обеспечивает эффективность становления психолого-педагогической культуры, выводит ее на стадию рефлексии и регуляции психических состояний. Регулятивная компонента в конечном итоге неразрывно связана с мотивационной стороной, такими существенными характеристиками личности как направленность, установки, побуждения («кольцевая структура деятельности» А.Н. Леонтьева).

Структурные компоненты психолого-педагогической культуры не только взаимодействуют, но и взаимодополняют друг друга, создавая тем самым высокую степень целостности системы психолого-педагогической культуры. Результативная деятельность, побуждаемая внутренними потребностями и, как результат, мотивацией, является системообразующим, тем необходимым и достаточным условием для возникновения, становления и интенсивного развития системы психолого-педагогической культуры.

#### Литература:

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы. — М.: Политиздат, 1985. — 263 с.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. — М.: Наука, 1993. — 408 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. — М.: Академия, 2009. — 239 с.
4. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике // Проблемы теории воспитания / под ред. Л.П. Буева, Л.И. Новикова, Г.Н. Филонова. — М.: Педагогика, 1974. — 260 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — С. 93–98.
7. Петрушенко Л.А. Единство системности, организованности и самодвижения. — М.: Мысль, 1975. — 286 с.
8. Тюхтин В.С., Василенко Л.И. Особенности противоречий в познании сложных систем // Противоречия в процессе познания. — Горький: ГГУ, 1985. — 161 с.
9. Штейнберг В.Э. Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения: дис. ... д-ра пед.наук. — Уфа, 2000. — 347 с.

## От кинематических законов Галилея и Кеплера к динамическим законам Ньютона: методика изложения классической механики

Мазейкина Мара Юрьевна, аспирант

Педагогическая академия последипломного образования (г. Москва)

Неграш Александр Сергеевич, кандидат технических наук

Управление образования (г. Лобня, Московская обл.)

*Если я видел дальше других,  
то лишь потому, что стоял  
на плечах гигантов.*

*И. Ньютон*

### I. Нужно ли излагать учащимся физику в последовательности её исторического развития?

Механика — фундаментальный раздел физики. От усвоения этого раздела зависит усвоение смежных разделов физики.

Бытует мнение о том, что нет необходимости излагать учащимся физику в последовательности её исторического развития, с историческими экскурсами. Это, мол, излишние затраты времени, не вполне продуктивно и т.д.

Однако есть и противоположная точка зрения. Она отражена эпиграфом. В соответствии с ней ниже представлена методика изложения тем «Законы Кеплера», «Закон всемирного тяготения», «Кольцо Сатурна», «Первая космическая скорость для центрального тела», «Характер движения центрального тела. Двойные звёзды», «Закон сохранения момента импульса» с привлечением материала смежных тем исторических экскурсов.

Биографические сведения, приведённые в данной работе, заимствованы из работы [1].

Работа может быть полезна методистам, учителям физики, а также обучающимся физике.

### II. Роль астрономии в создании основ механики

Нетрудно заметить, что все физики (и философы), причастные к формированию классической механики, были астрономами (и/или астрофизиками): Коперник (1473—1543), Галилей (1564—1642), Кеплер (1571—1630), Декарт (1596—1650), Ньютон (1643—1727).

Этого факта достаточно, чтобы утверждать, что астрономия сыграла важную роль в формировании основ механики.

Галилей, Кеплер и Декарт, несомненно, были в числе тех гигантов, на плечах которых стоял Ньютон.

Вот почему использование достижений этих учёных способствовало бы более глубокому усвоению механики в школе.

### III. Достижения Галилея в физике (и астрономии)

*«Движенья нет!», — сказал мудрец брадатый.  
Другой вскопчил и стал пред ним ходить.  
Хвалили все ответ замысловатый.*

*А. С. Пушкин*

Считается, что именно от выдающегося итальянского физика Галилео Галилея берёт начало физика как наука — наука теоретическая и экспериментальная. В пизанском университете он изучал медицину, но, увлечшись геометрией и механикой в частности сочинениями Евклида и Архимеда, оставил университет и самостоятельно изучал математику [1].

Галилей изобрёл и изготовил телескоп (в 1609 г.) и, используя его, сделал ряд астрономических открытий:

- 1) установил наличие кольца у планеты Сатурн,
- 2) обнаружил четыре самых больших спутника у планеты Юпитер (Каллисто, Ио, Европа и Ганимед),
- 3) пришел к выводу о том, что Млечный путь — это множество звёзд, аналогичных Солнцу.

Галилей (как и Джордано Бруно) отстаивал гелиоцентрическую систему Николая Коперника.

После этих открытий Галилея вопрос о неподвижном центре мира вновь нуждался в исследовании. А есть ли он? Нужен ли он? Эти вопросы были поставлены Галилеем (такие же вопросы ставил и Джордано Бруно). Оба мыслителя отличались смелостью мышления.

Галилеем были установлены законы кинематики двух видов движения точки: равномерного и равнопеременного.

Исследуя **кинматику** тел, движущихся по наклонной плоскости, он пришёл к закону инерции (**динамического** характера): для поддержания равномерного прямолинейного движения сила (причина) не нужна. Более того, для прекращения движения требуется сила (в данном случае — сила трения).

Галилей выделил равномерное прямолинейное движение из иных видов движений (движений с ускорением) и пришёл к выводу о том, что такое движение сохраняется само по себе. Это было значительным достижением в механике. Здесь Галилей решился выступить против су-

ждения древнегреческого философа Аристотеля. Аристотель полагал, что для любого движения нужна сила. Это суждение просуществовало как закон динамики около двух тысяч лет.

Закон инерции Галилея был также сформулирован позднее Декартом, а ещё позднее — Ньютоном. Он называется сейчас первым законом Ньютона. Галилеем был сформулирован принцип относительности движений.

Им была выявлена изохронность движений двух катедриков:

- 1) падений тел различной массы на Землю с одной высоты,
- 2) колебаний (гравитационного) маятника.

#### IV. Кинематические законы Кеплера

Немецкий учёный Иоганн Кеплер (астроном, механик, математик и оптик) ученик и последователь датского астронома Тихо Браге, активный сторонник гелиоцентрической системы Коперника.

Исходя из эмпирических данных (данных наблюдений) о движении планет Солнечной системы, Кеплер установил три знаменитых закона.

##### 1. Орбиты планет — эллипсы, в одном из фокусов которых находится Солнце

Примечание. Из первого закона Кеплера следует простое, но важное (для динамики) следствие:

Солнце и орбита планеты лежат в одной плоскости.

Структура «Солнце — планета» — плоская.

##### 2. Радиус-вектор планеты в равные промежутки времени описывает равные площади

Промежутки времени здесь подразумеваются малыми по сравнению с периодом обращения планеты вокруг Солнца.

Этот закон можно выразить формулой:

$$rv \sin \alpha = \text{const}, \quad (1)$$

где

$r$  — расстояние от Солнца до его спутника (планеты) в произвольный момент времени,

$v$  — модуль скорости спутника Солнца (планеты) в произвольный момент времени,

$\alpha$  — угол между векторами  $\mathbf{r}$  и  $\mathbf{v}$  в произвольный момент времени.

##### 3. Квадраты периодов обращения ( $T_1$ и $T_2$ ) планет относятся как кубы больших полуосей ( $r_1$ и $r_2$ ) их орбит

$$(T_1/T_2)^2 = (r_1/r_2)^3 \quad (2)$$

Предлагается более простая для учащихся формулировка этого же закона:

средняя угловая скорость движения планеты по орбите и большая полуось орбиты связаны следующей формулой:

$$r^3 \omega^2 = \text{const}_k, \quad (3)$$

$$\omega = 2\pi/T, \quad (4)$$

где

$\omega$  — средняя угловая скорость движения планеты по орбите,

$T$  — период обращения планеты вокруг Солнца,  
 $r$  — радиусокружности, описанной вокруг орбиты (эллиптической) — большая полуось орбиты,

$\text{const}_k$  — названа здесь постоянной Кеплера (для Солнца).

Нетрудно вычислить постоянную Кеплера для Солнца:  $\text{const}_k \approx 4 \cdot 10^{14} \text{ м}^3/\text{с}^2$ .

$r^3 \omega^2$  — **кинематический инвариант** планет Солнечной системы, равный постоянной Кеплера ( $\text{const}_k$ ).

Примечание: Орбита и описанная вокруг неё окружность совпадают, если орбита круговая. В этом случае модули средней и мгновенной угловых скоростей совпадают. Среди планет солнечной системы только Меркурий и Плутон имеют орбиты с заметным отклонением от окружности. Далее речь идёт только о круговых орбитах.

Заметим, что законы Кеплера — **кинематические**: они не содержат **массу** планет (спутников Солнца). На первый взгляд это кажется невероятным. Неужели кинематика планет не зависит ни от массы планет, ни от массы центрального тела — Солнца? Ответы на оба вопроса будут получены ниже.

Если бы Кеплер свои законы смог рассмотреть с позиций динамики (сформированной позднее Ньютоном), то он мог бы предложить **динамический** закон, являющийся следствием законов Кеплера. Этот закон можно было бы назвать «**четвёртый закон Кеплера**».

##### 4. Кинематика планет Солнечной системы не зависит от массы планет

В более общем виде этот закон имеет следующую формулировку.

##### 4.1. Кинематика спутников центрального тела не зависит от их массы

Здесь подразумевается, что масса спутников во много раз меньше массы центрального тела.

Кеплером было предложено понятие силы как причины ускорения. Однако второй закон Ньютона — это достижение Ньютона.

#### V. От достижений Галилея, Кеплера и Декарта к законам Ньютона

Роль Ньютона в механике аналогична роли Евклида в геометрии. Евклид привёл в систему известные знания по геометрии, придав им аксиоматическую структуру. То же самое сделал Ньютон в механике. Благодаря ему, «необозримый массив данных о движении огромных небесных тел и мельчайших песчинок удалось свести к трём законам Ньютона и фундаментальному закону всемирного тяготения — так родилась первая научная картина мира» [2, с. 3]. Следует заметить, что все перечисленные законы Ньютона фундаментальны в том смысле, что они входят в аксиоматику классической механики.

Законы Кеплера сейчас можно вывести из следующих законов динамики и кинематики: закона всемирного тяготения, второго закона Ньютона и формулы центростреми-

тельного ускорения. Но во времена Кеплера основы классической динамики, включая закон всемирного тяготения Ньютона, не были открыты, и динамика ещё не оформилась в аксиоматическую структуру.

Рассмотрим, как мог бы рассуждать Ньютон, учитывая научные достижения Галилея, Кеплера и Декарта, открывая свой знаменитый закон всемирного тяготения.

Наличие спутников у Земли (Луна), у Юпитера (множество), а также кольца у Сатурна наводит на мысль об особой важности кругового равномерного движения, по крайней мере, в Солнечной системе. Такое движение может носить всемирный характер.

Для поддержания равномерного прямолинейного движения сила не нужна (Галилей). Для осуществления остальных видов движений (по отношению к ним суждения Аристотеля справедливы) необходима сила, которая определяется формулой (второй закон Ньютона):

$$\mathbf{f} = m\mathbf{a} . \tag{5}$$

В частности, для движения по окружности необходима сила, называемая **центростремительной (Ньютон)**:

$$\mathbf{f} = mv^2 / r . \tag{6}$$

Этой силе (f) соответствует **центростремительное ускорение (a)** согласно второму закону Ньютона (5):

$$a = v^2 / r = r\omega^2 . \tag{7}$$

Следовательно, между парой небесных тел (центральное тело – спутник) должны действовать силы притяжения (гравитационные силы), равные указанной центростремительной силе.

Отразим эту мысль на рисунке 1.

Пусть имеется пара небесных тел массами m и m.

Здесь и далее размер символа имеет значение.

**Определение 1. Более массивное тело в паре называются центральным телом.**

**Определение 2. Менее массивное тело в паре называются спутником (центрального тела).**

**Определение 3. Совокупность центрального тела и его спутника (спутников) называется спутниковой структурой.**

При этом будем подразумевать справедливость следующего неравенства:

$$m \ll m . \tag{8}$$

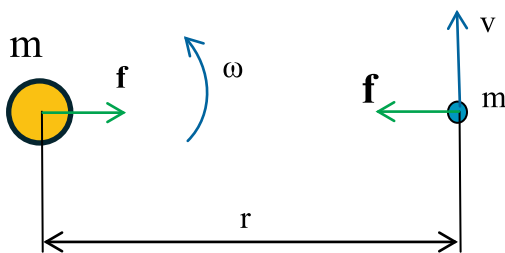


Рис. 1. Гравитационное взаимодействие пары тел

m – масса центрального тела,

m – масса спутника,

f – сила, действующая на спутник, со стороны центрального тела,

f – сила, действующая на центральное тело со стороны спутника,

r – расстояние между телами,

ω – угловая скорость движения спутника по круговой орбите.

Попытаемся выявить формулу, отражающую зависимость действующей между парой тел силы тяготения от других физических величин.

Перечислим физические величины (параметры), от которых может зависеть эта сила, а также сделаем некоторые предположения о характере качественной зависимости силы тяготения от этих величин.

Предположим, что эта сила не зависит от скорости движения тел. Так, если тела неподвижны, то между ними действует та же сила.

Ньютон понимал, что пара тел может взаимодействовать друг с другом только с **силами – антиподами – лежащими на одной прямой, противоположно направленными и равными по модулю. Это свойство взаимодействия пары тел не зависит от природы сил и носит всеобщий характер.**

Такое понимание **сил – антиподов**, возникающих при взаимодействии тел пары, нашло отражение в **третьем законе Ньютона**:

$$\mathbf{f} = - \mathbf{f} . \tag{9}$$

Модули этих сил равны:

$$f = f . \tag{10}$$

Логично предположить, что эти силы – антиподы **зависят от масс** каждого из тел пары.

В противном случае пара могла бы изменять характер движения своего центра масс за счёт внутренних сил. Это было бы невероятным явлением, противоречащим экспериментальным данным. Т.е. в этом случае не может быть выполнен **закон сохранения импульса** пары тел, который (для случая взаимодействия и движения тел вдоль прямой линии) был известен ещё Декарту:

$$m\mathbf{v} = - m\mathbf{v} . \tag{11}$$

Если тела пары были неподвижны до взаимодействия, то после взаимодействия их импульсы в сумме равны нулю – см. (11).

Из формулы (11) следует, что **центр масс пары после взаимодействия так же остаётся неподвижным, как и до взаимодействия.** Это – ещё одна формулировка закона сохранения импульса.

Понятно, что в искомую нами формулу массы должны входить **симметрично** в силу равноправия тел пары.

Логично предположить также **положительную корреляцию** силы тяготения и масс тел пары. Т.е. чем больше массы тел, тем больше сила тяготения.

Логично предположить также **отрицательную корреляцию** между силой тяготения и расстоянием (r) между телами. Т.е. чем больше расстояние между телами, тем меньше сила тяготения.

Предположим, что искомая формула имеет вид степенной функции, в которой показатели степеней (x и y) подлежат выявлению – см. (12).

С учётом указанных предположений формула **закона тяготения пары тел** может иметь вид

$$\vec{f} = f = \gamma (Mm)^x / r^y \quad (12)$$

или иной вид

$$\vec{f} = f = \gamma (M+m)^z / r^y, \quad (13)$$

где

$\gamma$  – неизвестная постоянная, необходимая для уравнивания размерностей и числовых значений обеих частей выражений (12) и (13), получившая название «гравитационная постоянная».

Возможны и иные варианты искомой формулы, они здесь не представлены.

Покажем, что при  $x = 1$  формула (12) удовлетворяет экспериментальным данным Галилея – изохронности падения тел (различной массой) на Землю с одинаковой высоты, а также четвёртому закону Кеплера.

Действительно, при  $x = 1$  формула (12) принимает вид

$$\vec{f} = f = \gamma Mm / r^y. \quad (14)$$

Тогда, согласно второму закону Ньютона (5), центростремительное ускорение ( $a$ ) спутника (массой  $m$ ) примет вид

$$v^2 / r = a = \vec{f} / m = \gamma M / r^y. \quad (15)$$

где

$v$  – скорость спутника на круговой орбите радиусом ( $r$ ).

Как видим, формула (15) центростремительного ускорения спутника не содержит его массу ( $m$ ).

Разделим выражение (15) на радиус орбиты ( $r$ ), получим

$$a / r = v^2 / r^2 = \omega^2 = \gamma M / r^y r. \quad (16)$$

Из (16) получим

$$r^y \omega^2 = \gamma M = \text{const}. \quad (17)$$

Сравнивая выражение (17) с формулой (3) третьего закона Кеплера, можно заметить, что при  $y=2$  обе формулы совпадают, при этом постоянная величина ( $\text{const}$ ) в (17) является постоянной Кеплера ( $\text{const}_K$ ). Следовательно, числовое значение второго показателя степени выражения (12) равно двум:

$$y = 2. \quad (18)$$

Учитывая (18), из (14) получим искомый закон гравитационного взаимодействия пары тел, или **закон всемирного тяготения Ньютона**:

$$\vec{f} = f = \gamma Mm / r^2. \quad (19)$$

Очевидно, что этот закон, полученный путём рассуждений (возможно, так рассуждал Ньютон) и опоры на первичные (в историческом плане) законы Кеплера, выявленные из анализа экспериментальных данных, производит большее впечатление на учащихся, чем этот же закон, представленный учащимся фразой учителя: «Запомните дети, что...». В современных школьных учебниках этот закон излагается так, будто он упал с неба как яблоко с яблони на голову Ньютона в дошедших до нас рассказах народных историков физики. Как мы убедились, этот закон можно назвать упавшим с неба лишь в том смысле, что истоки закона находятся в астрономических законах Кеплера.

Учитывая (18), (17) примет вид:

$r^3 \omega^2 = \gamma M = \text{const}_K.$	(20)
---	------

Получен закон, который назовём **обобщённым третьим законом Кеплера** (20).

Этот закон имеет уже **кинематико-динамический** характер и является более содержательным, чем третий закон Кеплера, поскольку в нём раскрыт физический смысл постоянной Кеплера в правой части третьего закона Кеплера (3).

**Постоянная Кеплера ( $\text{const}_K$ ) есть произведение массы центрального тела ( $m$ ) и гравитационной постоянной ( $\gamma$ ).** Закон (20) позволяет по кинематике кругового движения спутников вычислять массу центрального тела ( $m$ ) – **динамическую** величину. Т.е. из одних лишь **наблюдений за спутником** любого небесного (центрального) тела, можно установить **массу** этого тела. Закон (20) даёт ответ на поставленные выше вопросы о влиянии масс на кинематику спутника.

Английский физик Максвелл предлагал гравитационную постоянную  $\gamma$  принять за безразмерную единицу и считать размерность массы равной кубу размерности длины, делённому на квадрат размерности времени. В этом случае масса считалась бы кинематической величиной.

Необходимо заметить, что три закона Ньютона (первый, второй и третий) можно было бы открыть эмпирически в лаборатории, оборудованной необходимыми приборами. В то же время закон всемирного тяготения без третьего закона Кеплера и без изохронности падения на Землю тел разной массы (а также без соответствующих рассуждений) открыть в лаборатории было бы труднее.

Числовое значение гравитационной постоянной было экспериментально выявлено Кавендишем в лаборатории в 1798 году, с использованием двух пар притягивающихся тел и крутильных весов. Таким образом, английский физик Кавендиш «взвесил» Землю.

В пределах Солнечной системы мы наблюдаем спутниковые системы планет, кинематика которых соответствует законам Кеплера. Два спутника Марса – пример такого соответствия – см. раздел XII.

С учётом того, что кинематика спутников планет Солнечной системы также вписывается в законы Кеплера, можно предположить, что эти же законы работают во всей Вселенной. Это означает, что и законы Ньютона (второй, третий и всемирного тяготения) также работают во всей Вселенной.

С учётом этого предположения из обобщённого третьего закона Кеплера (20) следует, что Кавендиш «взвесил» центральное тело любой видимой спутниковой структуры. Теоретический фундамент этого «взвешивания» был заложен Галилеем, Кеплером и Ньютоном.

**VI. Некоторые следствия обобщённого третьего закона Кеплера**

Подставляя (18) в (15), получим формулу центростремительного ускорения (a) спутника на орбите (r):

$$a = v^2 / r = \gamma M / r^2. \tag{21}$$

Подставляя (18) в (16), получим формулу квадрата угловой скорости ( $\omega^2$ ) спутника на орбите (r):

$$a / r = v^2 / r^2 = \omega^2 = \gamma m / r^3. \tag{22}$$

Из (22) получим формулу угловой скорости ( $\omega$ ) движения спутника по круговой орбите:

$$\omega = (\gamma M / r^3)^{0.5}. \tag{23}$$

Умножив числитель и знаменатель подкоренного выражения формулы (23) на  $4\pi/3$ , ей можно придать следующий вид:

$$\omega = E (\gamma \rho)^{0.5}, \tag{24}$$

$$\rho = m/V, \tag{25}$$

$$V = 4\pi r^3 / 3, \tag{26}$$

$$E = 2 (\pi / 3)^{0.5} \approx 2,05, \tag{27}$$

где

V – объём шара радиусом, равным радиусу орбиты,

E – безразмерная постоянная величина,

$\rho$  – орбитальная плотность центрального тела (для круговой орбиты с радиусом r).

**Определение 4. Отношение массы планеты к объёму шара, имеющего радиус круговой орбиты спутника, назовём «орбитальной плотностью планеты».**

Заметим, что формула (24) проще формулы (23). Формула (24) показывает, что единственным параметром, определяющим угловую скорость спутника на данной орбите (r), является «орбитальная плотность планеты» ( $\rho$ ). Эта плотность определяется массой центрального тела (m) и радиусом (r) орбиты спутника – см. (25 и 26).

Из (21) получим две формулы для орбитальной скорости спутника:

$$v = (a r)^{0.5}, \tag{28}$$

$$v = (\gamma m / r)^{0.5}. \tag{29}$$

Заметим, что формула (29) получается также из следующей формулы

$$v = \omega r \tag{30}$$

с учётом формулы (23).

Учитывая (30), получим ещё две формы обобщённого третьего закона Кеплера-Ньютона (20), справедливые для круговых орбит спутников центрального тела:

$$r v^2 = \gamma M = \text{const}_K, \tag{20.1}$$

$$v^3 / \omega = \gamma M = \text{const}_K. \tag{20.2}$$

Выражения  $r v^2$  и  $v^3 / \omega$  это ещё два кинематических инварианта (наряду с инвариантом  $r^3 \omega^2 = \text{const}_K$ ) спутников на круговых орбитах центрального тела.

**VII. Как движутся спутники Сатурна, образующие его кольцо?**

Если посмотреть в телескоп на планету Сатурн, то можно увидеть необычную структуру. Кажется, что на планету надето кольцо, похожее на шайбу.

Первым это увидел Галилей, вооружившись своим телескопом, в 1609 году.

Формулы (23 и 24) отражают свойство кольца Сатурна (это свойство спутников, имеющих круговые орбиты, входящих в спутниковую структуру): угловые скорости орбитального движения спутников на разных круговых орбитах не являются одинаковыми. Спутники каждой круговой орбиты движутся со своей угловой скоростью, которая убывает как квадратный корень из орбитальной плотности. Формулу (24) можно записать, выделив в ней постоянную величину (const):

$$\omega (\gamma M / r^3)^{0.5} = \text{const} \cdot r^{-3/2}, \tag{31}$$

$$\text{const} = (\text{const}_{KC})^{0.5} = (\gamma m)^{0.5}. \tag{32}$$

где

$\text{const}_{KC} = \gamma M$  – константа Кеплера для Сатурна,

m – масса Сатурна.

Из формулы (31) следует, что угловая скорость движения спутника центрального тела на круговой орбите убывает как корень полуторной степени из радиуса круговой орбиты.

Формула (24) отражает также следующее суждение: циклическое движение тела (массой m) в диаметральной сквозном туннеле однородного ( $\rho = \text{const}$ ) центрального тела (массой M) имеет постоянную циклическую (круговую) частоту ( $\omega$ ) такого движения. Это означает, что такие движения изохронны.

Графики зависимостей орбитальной плотности ( $\rho$ ) и угловой скорости ( $\omega$ ) обращения спутников Сатурна, входящих в состав кольца, от расстояния (r) от центра Сатурна представлен на рисунке 2.

Спутниковая структура «планета Сатурн – спутники, образующие кольцо Сатурна» является плоской. Если бы мы, находясь на одном из тел кольца Сатурна, посмотрели вокруг, то увидели бы на небе сплошную полосу, пересекающую небо, аналогичную Млечному Пути. Эта полоса казалась бы нам «Луной» в виде полосы, разделяющей небосвод на две части.

В свою очередь, полоса Млечного Пути также представляет собой близкую к плоской спутниковую структуру – нашу Галактику, спутниками которой служат звёзды нашей Галактики. Солнце лежит в плоскости этой спутниковой структуры.

Спутниковая структура «Солнце и планеты» также является плоской: орбиты планет лежат в одной плоскости.

**VIII. Первая космическая скорость для центрального тела**

**Определение 5. Первой космической скоростью ( $v_1$ ) для центрального тела называется орбитальная ско-**



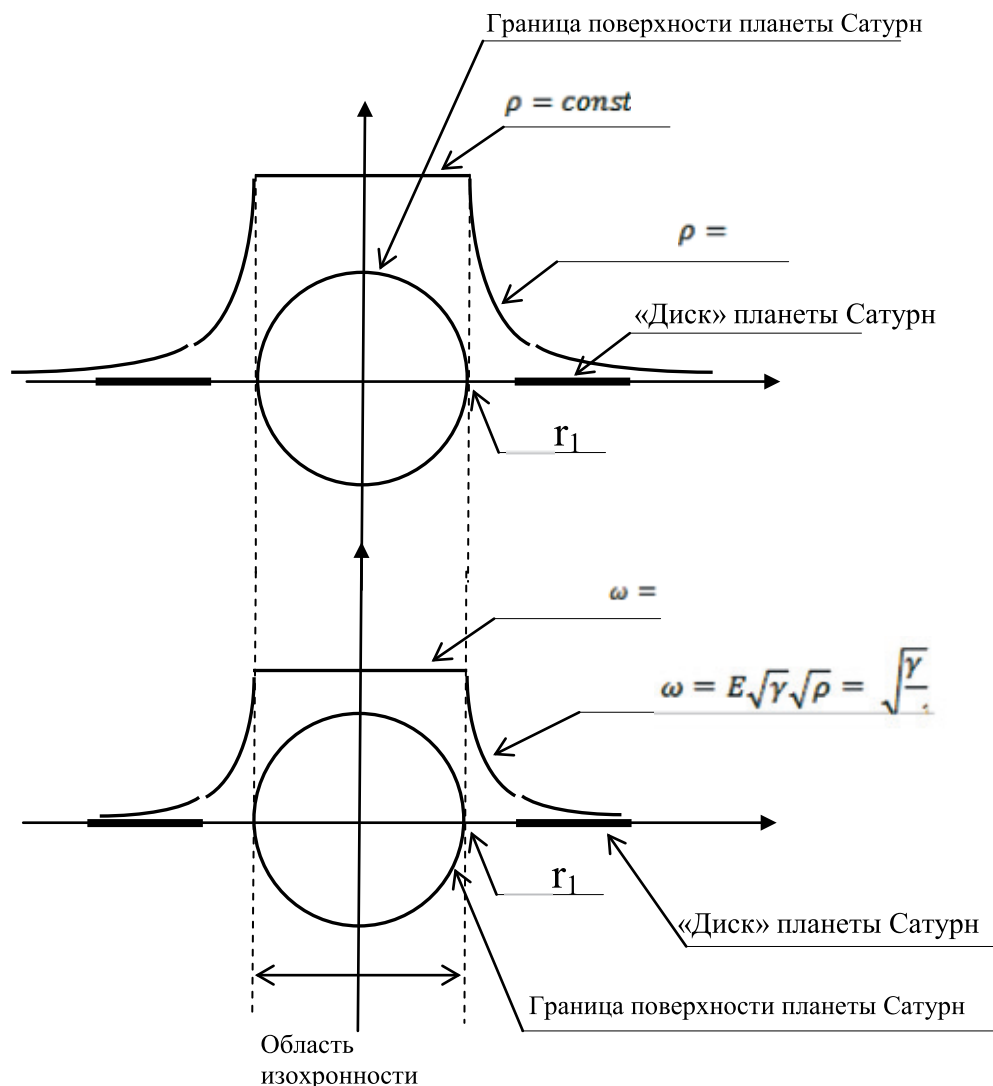


Рис. 2. Зависимость угловой скорости обращения спутников Сатурна, входящих в состав кольца, от расстояния до его центра

рость спутника при радиусе орбиты, равном радиусу ( $r_1$ ) центрального тела.

Если в формулах, содержащих расстояние ( $r$ ) между парой тел, положить это расстояние равным радиусу ( $r_1$ ) центрального тела

$$r = r_1, \tag{33}$$

то получим кинематические характеристики спутника на минимально возможной круговой орбите. Подставляя (33) в (22), получим формулу ускорения свободного падения:

$$a_1 = g_1 = v_1^2 / r_1 = \gamma m / (r_1)^2. \tag{34}$$

Учитывая (33), из (28) и (29) следует формула первой космической скорости ( $v_1$ ):

$$v_1 = (\gamma m / r_1)^{0.5} = (g_1 r_1)^{0.5}. \tag{35}$$

Обычно индекс «1» у ускорения свободного падения ( $g_1$ ) опускают:

$$v_1 = (\gamma m / r_1)^{0.5} = (g r_1)^{0.5}. \tag{36}$$

Подставляя в (36) числовые значения  $g$  и  $r_1$

$$g = 10 \text{ м/с}^2.$$

$$r_1 = 6\,400\,000 \text{ м,}$$

получим

$$v_1 = 8\,000 \text{ м/с.}$$

Из формулы (24) следует, что для любого центрального тела максимальная угловая скорость ( $\omega$ ) орбитального движения спутника, движущегося по круговой орбите, это угловая скорость ( $\omega_1$ ) спутника, движущегося по круговой орбите радиусом  $r_1$  (с первой космической скоростью). Это отражено также на рис. 2.

$\omega_1 = v_1 / r_1$  – угловая скорость кругового орбитального движения спутника, движущегося с первой космической скоростью.

Из формулы (29) следует, что для любого центрального тела первая космическая скорость это максимальная скорость спутника, движущегося по круговой орбите.

### IX. Характер движения центрального тела. Двойные звёзды

Строго говоря, в силу равноправия тел пары центральное тело также совершает движение по круговой ор-

бите радиусом ( $r_{ц}$ ), гораздо меньшем расстояния между телами ( $r$ ):

$$r_{ц} \ll r. \quad (37)$$

Докажем справедливость неравенства (37).

Обозначим расстояния от тел пары до их центров масс так:

$r_{ц}$  — расстояние от спутника до центра масс пары,

$r_{ц}$  — расстояние от геометрического центра центрального тела до центра масс пары.

Положение центра масс определяется по известной формуле «рычага Архимеда»:

$$mr_{ц} = m'r_{ц}'. \quad (38)$$

Из (38) следует:

$$r_{ц}'/r_{ц} = m/m' \ll 1. \quad (39)$$

$$r = r_{ц} + r_{ц}'. \quad (40)$$

Из (39) и (40) следует

$$r_{ц} \ll r, \quad (41)$$

или

$$r_{ц} \ll r_{ц} + r_{ц}' = r, \quad (42)$$

что и требовалось доказать.

Пара совершает вращение вокруг общего центра масс с одинаковой круговой частотой ( $\omega$ ). Ввиду принятого нами условия (8) центр масс пары практически совпадает с центром масс центрального тела, потому можно считать, что движение спутника происходит относительно центра масс центрального тела.

Существуют так называемые двойные звёздные структуры (двойные звёзды) — пары звёзд с соизмеримыми массами. Такая пара совершает вращательное движение. Центром вращения служит центр масс двойной звёздной структуры. В таких структурах условие (8) снимается, но принцип расчёта механических характеристик таких структур не отличается от рассмотренного выше.

Для двойной звёздной структуры с равными массами можно применять формулы (24–27). При этом в формуле (25) буква  $m$  означает суммарную массу двух звёзд, а в формуле (26) буква  $r$  означает радиус круговой орбиты каждого из тел (звёзд) двойной звёздной структуры.

Установлено, что двойных звёздных структур в observable части Вселенной больше, чем одиночных звёзд.

## Х. Закон сохранения момента импульса

Согласно второму закону Кеплера при гравитационном взаимодействии пары сохраняется следующая величина, отражающая геометро-кинематическую характеристику спутника:

$$rv\sin\alpha = \text{const}. \quad (43)$$

В силу равноправия тел пары сохраняется величина, аналогичная левой части выражения (43), относящаяся ко второму телу пары (к центральному телу) для того же момента времени:

$$r'v'\sin\alpha' = \text{const}. \quad (44)$$

Выражения (43) и (44) являются геометро-кинематическими. Выражение (43) не содержит массу спутника ( $m$ ). Причина этого выявлена выше: движения спутников

по любым траекториям не зависят от массы спутников. Это — экспериментальный результат, полученный Галилеем и Кеплером и объяснённый Ньютоном.

По этой же причине выражение (44) не содержит массу центрального тела ( $m$ ).

Умножим обе части каждого из выражений (43) и (44) на соответствующую массу, получим

$$mrv\sin\alpha = \text{const} \cdot m = \text{const}_1, \quad (45)$$

$$m'r'\sin\alpha' = \text{const} \cdot m' = \text{const}_1'. \quad (46)$$

Сложим почленно выражения (45) и (46), получим

$$mrv\sin\alpha + m'r'\sin\alpha' = \text{const}_1 + \text{const}_1' = \text{CONST}. \quad (47)$$

или

$$mrv\sin\alpha + m'r'\sin\alpha' = \text{CONST}. \quad (48)$$

Выражение (48) — символьная форма **закона сохранения «момента импульса» пары тел при гравитационном взаимодействии этих тел.**

В данном случае нет нужды использовать векторную форму этого закона в силу отмеченного выше следствия первого закона Кеплера: движение тел пары — плоское.

Выражения, содержащие угол ( $\alpha$ ), упрощаются для двух положений планеты на орбите вокруг Солнца: афелия и перигелия. В этих точках орбиты угол ( $\alpha$ ) равен  $90^\circ$ . Тогда  $\sin\alpha = \sin 90^\circ = 1$ .

При круговых орбитах формула (48) упрощается и принимает вид:

$$mrv + m'r'v' = \text{CONST}. \quad (49)$$

Впоследствии (в 1746 г.) физиками (Л. Эйлером и Д. Бернулли) было установлено, что **закон сохранения момента импульса пары тел** справедлив **при любом механическом** взаимодействии тел пары (а не только гравитационном). Условием выполнения этого закона является замкнутость пары, т.е. отсутствие внешних сил (и моментов сил), действующих на пару.

Векторная форма **закона сохранения момента импульса пары тел при любом механическом взаимодействии тел пары** с использованием понятия «векторного произведения векторов» имеет вид:

$$mr\mathbf{v} + m'r'\mathbf{v}' = \text{CONST}. \quad (50)$$

В программе средней школы (базовый уровень) нет темы «закон сохранения момента импульса», несмотря на то, что этот закон входит в число фундаментальных законов механики, имеет прикладное значение в современной технике, а кинематическая форма этого закона (для пары тел, взаимодействующих гравитационными силами) представляет собой второй закон Кеплера (XVII в.). Кроме того, изучение этого закона необходимо и потому, что он используется в разделах «Квантовая теория электромагнитного излучения и вещества», «Физика атомного ядра» и «Элементарные частицы».

Заметим, что закон (48) получен нами (из второго закона Кеплера) дедуктивным методом для гравитационных взаимодействий. Обобщение его на любые другие взаимодействия — это уже индукция — экстраполяция, требующая экспериментального обоснования. Имеющиеся экспериментальные данные не противоречат этому закону.

### XI. Итоговые формулы

Полученные итоговые формулы сведём в таблицу «Итоговые формулы».

#### Итоговые формулы

№ п/п	Формула	Наименование формулы	Автор
1	$r^3\omega^2 = \text{const}$	Третий закон Кеплера	Кеплер
2	$r^3\omega^2 = \gamma M = \text{const}_K$	Обобщённый третий закон Кеплера для круговой орбиты (первая форма)	Получена из формул Кеплера и Ньютона
3	$r v^2 = \gamma M = \text{const}_K$	Обобщённый третий закон Кеплера для круговой орбиты (вторая форма)	Получена из формул Кеплера-Ньютона
4	$v^3/\omega = \gamma M = \text{const}_K$	Обобщённый третий закон Кеплера для круговой орбиты (третья форма)	Получена из формул Кеплера-Ньютона
5	$\mathbf{f} = m\mathbf{a}$	2-ой закон Ньютона	Ньютон
6	$\mathbf{f} = -\mathbf{f}$	Третий закон Ньютона	Ньютон
7	$\mathbf{f} = m v^2 / r$	Сила центростремительная	Ньютон
8	$a = v^2 / r$	Ускорение центростремительное	Ньютон
9	$\mathbf{f} = \gamma M m / r^2$	Закон всемирного тяготения	Ньютон
10	$\omega = (\gamma M / r^3)^{0,5}$	Угловая скорость движения спутника по круговой орбите	Получена из формул Кеплера-Ньютона
11	$\omega = E (\gamma \rho)^{0,5}$ $\rho = m / V$ $V = 4\pi r^3 / 3$ $E = 2(\pi / 3)^{0,5} \approx 2,05$	Угловая скорость движения спутника по круговой орбите Орбитальная плотность планеты Объём шара радиусом, равным радиусу орбиты Безразмерная постоянная величина	Получены из формул Кеплера-Ньютона
12	$v = (a r)^{0,5}$	Орбитальная скорость спутника	Ньютон
13	$v = (\gamma M / r)^{0,5}$	Орбитальная скорость спутника	Ньютон
14	$a = \gamma M / r^2$	Центростремительное ускорение	Ньютон
15	$v_1 = (g r_1)^{0,5}$	Первая космическая скорость центрального тела	Ньютон
16	$v_1 = (\gamma m / r_1)^{0,5}$	Первая космическая скорость центрального тела	Ньютон
17	$a_1 = g_1 = \gamma m / (r_1)^2$	Ускорение свободного падения на поверхности центрального тела	Ньютон
18	$r v \sin \alpha = \text{const}$	Второй закон Кеплера для спутника	Кеплер
19	$r v \sin \alpha = \text{const}$	Второй закон Кеплера для центрального тела	Кеплер, Ньютон
20	$m r v \sin \alpha +$ $m r v \sin \alpha = \text{CONST}$	Закон сохранения момента импульса пары тел	Л. Эйлер и Д. Бернулли (1746)
21	$m r \times v + m r \times v =$ <b>CONST</b>	Закон сохранения момента импульса пары тел	Л. Эйлер и Д. Бернулли (1746)

### XII. Рассуждения Лемюэля Гулливера о третьем законе Кеплера

Наличия геометро-кинематических данных орбит двух спутников достаточно для того, чтобы выявить справедливость (или несправедливость) третьего закона Кеплера по отношению к кинематике этих спутников.

Ниже приведён (близкий к оригинальному тексту) фрагмент из книги Дж. Свифта [3], иллюстрирующий эту мысль, использованный в работе [4, с. 66].

«Они открыли две маленькие звезды или спутники, обращающихся около Марса, из которых первый удалён от центра этой планеты на расстояние, равное трём (3) её диаметрам, а другой — на расстоянии пяти (5) таких же диаметров. Первый совершает своё обращение в течение 10 часов, а второй в течение 21 с половиной часа, так что квадраты времён их обращения почти пропорциональны кубам их расстояния от центра Марса, каковое обстоятельство с очевидностью показывает, что означенные спутники управляются тем же самым законом тяготения, которому подчинены другие небесные тела...».

Джонатан Свифт — известный английский писатель-сатирик младший современник Ньютона, получивший степень магистра в Оксфорде, а позднее степень доктора богословия в Тринити-колледже. Вкладывал ли писатель в это суждение что-либо сатирическое — нам неизвестно, но ясно одно: он прекрасно разбирался в проблемах астрономии (и астрофизики) того времени, и его суждения корректны. Действительно,

$$\left(\frac{5d5d}{3d3d}\right)^3 = 4,629,$$

$$\left(\frac{21,521,5}{10\ 10}\right)^2 = 4,622.$$

Если бы у Марса был один спутник, то показать, что спутник Марса «управляется тем же самым законом тяготения (третьим законом Кеплера), которому подчинены другие небесные тела» было бы невозможно без формул динамики Ньютона и закона всемирного тяготения, которые появились позднее, благодаря третьему закону Кеплера.

Если, к тому же, у всех планет солнечной системы был бы только один спутник, то открытие третьего закона Кеплера было бы также невозможно по данным наблюдений за спутниками планет солнечной системы (без формул динамики Ньютона).

Если бы у Солнца был бы единственный спутник — Земля, то открытие третьего закона Кеплера, исходя из наблюдений за единственным спутником, было бы невозможно (без формул динамики Ньютона). Это затормозило бы развитие физики.

Как планет, так и спутников этих планет хватило для открытия кинематических законов Кеплера.

Литература:

1. Храмов Ю.А. Физики: Биографический справочник. — М. Наука, 1983. — 399 с.
2. Садовничий В.А. О физике и биологии и их преподавании в школе. Выступление на Всероссийском съезде учителей физики и биологии в МГУ. — М.: МГУ, 2011. — 24 с.
3. Джонатан Свифт. Путешествия в некоторые отдалённые части света Лемюэля Гулливера, сначала хирурга, а потом капитана нескольких кораблей. — М.: Детская литература, 1980. — 200 с.
4. Фейгин О.О. Поразительная Вселенная. — М.: Эксмо, 2011. — 288 с.

## Целевой проект как средство организации партнерства семьи и школы

Мазурова Виктория Леонидовна, магистрант; Бондарева Ирина Вадимовна, магистрант  
Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

В современном мире мы нередко сталкиваемся с поступками детей и подростков, которые не только обращают на себя внимание, но истораживают общество. Эти поступки свидетельствуют об отклонениях от общепринятых норм, требований, несут в себе зачатки, истоки будущих проступков, нарушений нравст-

Движение спутников планет по тем же законам, что и спутников Солнца (планет) дало основание выдвинуть гипотезу о том, что третий закон Кеплера является всемирным законом и назвать закон всемирного тяготения Ньютона **всемирным (вселенским)**.

Эмпирический материал в достаточном объёме — мощный стимул для развития физики.

Примечания:

1. В процитированном фрагменте книги Свифта «тот же самый закон тяготения» — это динамическая трактовка третьего закона Кеплера.

2. Это кажется невероятным, но оба спутника Марса были открыты лишь в XIX веке (в 1877 г., Астаф Холл, США). Они получили названия Фобос и Деймос.

3. Периоды их обращения вокруг Марса таковы:

4. Фобос — 8 ч. 12 мин., Деймос — 30 ч. 17 мин.

5. Оба спутника — крошечные. Максимальный размер

6. Фобоса — 28 км, а Деймоса — 16 км.

7. Фобос и Деймос на латыни означают Страх и Ужас (они, согласно мифологии, — внуки Марса).

### XIII. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложенная методика изложения важнейших тем классической механики иллюстрирует межпредметную связь между физикой и астрономией (астрофизикой), а также связь между смежными темами физики.

С привлечением достижений Галилея, Кеплера и Декарта при изложении динамики Ньютона приводит к более глубокому усвоению материала. Демонстрация исторической последовательности развития классической механики в данном случае продуктивна.

венных, социальных, правовых норм, требований закона, представляют собой угрозу субъекту поведения, развитию его личности, окружающим его людям, обществу в целом.

Падение нравственности и рост правонарушений среди несовершеннолетних подростков невозможно

остановить без укрепления связи образовательного учреждения с семьей.

Семья — это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении каждого ее члена. Она формирует у ребенка представления о добре и зле, о жизненных целях и ценностях, о том, что нужно знать и как следует себя вести [4].

Многие родители не до конца понимают, какую реальную помощь могут принести встречи с педагогическим коллективом учебного учреждения и нередко занимают позицию стороннего наблюдателя. Отчуждение семьи от образовательного учреждения еще никому не приносило пользу.

Общеобразовательные учреждения должны воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. При этом образовательные учреждения должны постоянно взаимодействовать и сотрудничать с семьями обучающихся [2].

Понятие взаимодействия является в настоящее время одним из основных понятий общественных наук. Диапазон исследований, посвященных проблематике взаимодействия, разнообразен и представлен философскими (С.С. Аверинцев, А.Н. Аверьянов, Л.М. Архангельский, В.Г., Афанасьев, Л.П. Буева, И.И. Жбанкова и др.), психологическими (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, З.И. Васильева, В.В. Давыдов, Г.М. Коджаспирова, М.М. Рыбакова и др.), социологическими (О.И. Волжипа, Н. Смелзер, Г.В. Осипов, А.Г. Харчев и др.) и педагогическими работами (Ю.К. Бабанский, В.В. Белова, В.Г. Бочарова, Б.В. Вульф, Ж.М. Данилов, В.Д. Семенов, Г.М. Иващенко, Л.И. Новикова, С.З. Холе, А.Т. Фонова и др.).

С философской точки зрения взаимодействие — это процесс одновременного и двухстороннего действия двух или более систем, носящий закономерный характер и проявляющийся в наличии их объективных свойств. Этот процесс заключен в определенные рамки и имеет определенные характеристики (две или более сторон взаимодействия, содержание, зависящее от природы составляющих его компонентов) и структуру (начало, ряд этапов, окончание). Субъекты взаимодействия, вступая во взаимные отношения, влияют друг на друга и в ходе этого изменяются.

Интерес к педагогическому взаимодействию в образовательной сфере возник с конца 60-х годов XX века. Поначалу подходы к взаимодействию в педагогике разрабатывались преимущественно в области теории обучения. Однако в 70-х годах акцент в осмыслении педагогического взаимодействия смещается в область воспитательной работы [5].

Несмотря на то, что понятие «взаимодействие» на категориальном уровне в педагогике стало использоваться сравнительно недавно, опыт взаимодействия школы и семьи имеет давнюю историю: ретроспективный анализ

различных исторических периодов взаимодействия, школы и семьи представлен в исследованиях Л.Ц. Ваховского, К.В. Малышевой, М.Н. Недвецкой, Н.В. Поликутиной и др. Наряду с понятием «взаимодействие» активно используется такое понятие, как «социальное партнерство».

Социальное партнерство — социально-психологическое явление, сущность которого заключается в интеграции деятельности и обеспечении удовлетворения потребностей партнеров по взаимодействию посредством стратегии движения к согласию, сотрудничества, развития всех субъектов данного процесса [3].

Сотрудничество семьи и школы, как форма взаимодействия может осуществляться разными способами, иметь разное содержание и разную степень взаимосвязи взаимодействующих сторон. Определяющим в социально-педагогическом партнерстве может служить не процессуально-содержательные характеристики сотрудничества, а особое ценное отношение, порождающее и регулирующее процесс взаимодействия и взаимопонимания.

В современной общеобразовательной школе существует немало форм и методов взаимодействия семьи и педагогов. Структура взаимодействия примерно такова (рис. 1).

В условиях многообразия форм и методов взаимодействия семьи и школы метод проектов является принципиально новым. Исследование историко-архивного материала и современных источников по интересующей нас проблеме показывает, что в отечественной и зарубежной педагогике накоплен достаточно интересный опыт по использованию проектной деятельности в практике обучения. Анализ архивных материалов позволяет иначе взглянуть на историю зарождения и использования проектной деятельности в процессе обучения школьников, а также подтверждает, что российская образовательная система внесла весомый вклад в решение данной проблемы и имела высокий уровень конкурентоспособности в мировой педагогике XIX—XX веков.

Слово «проект» происходит от латинского «proicere», что дословно в переводе на русский язык означает «бросать по направлению вперед»; следовательно, проект — есть прототип, прообраз чего-либо, что планируется создать или сделать. Еще в XIX веке В.И. Даль в своем словаре характеризовал слово «проект» следующим образом «проектъ — это план/предложение, задуманное и самое изложение его на письме или чертеже» [1].

Метод проектов можно представить как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапную практическую деятельность по достижению поставленной цели.

- по составу участников;
- по целевой установке;
- по тематике;
- по срокам реализации.

Одним из наиболее используемых в образовательных учреждениях является целевой проект.

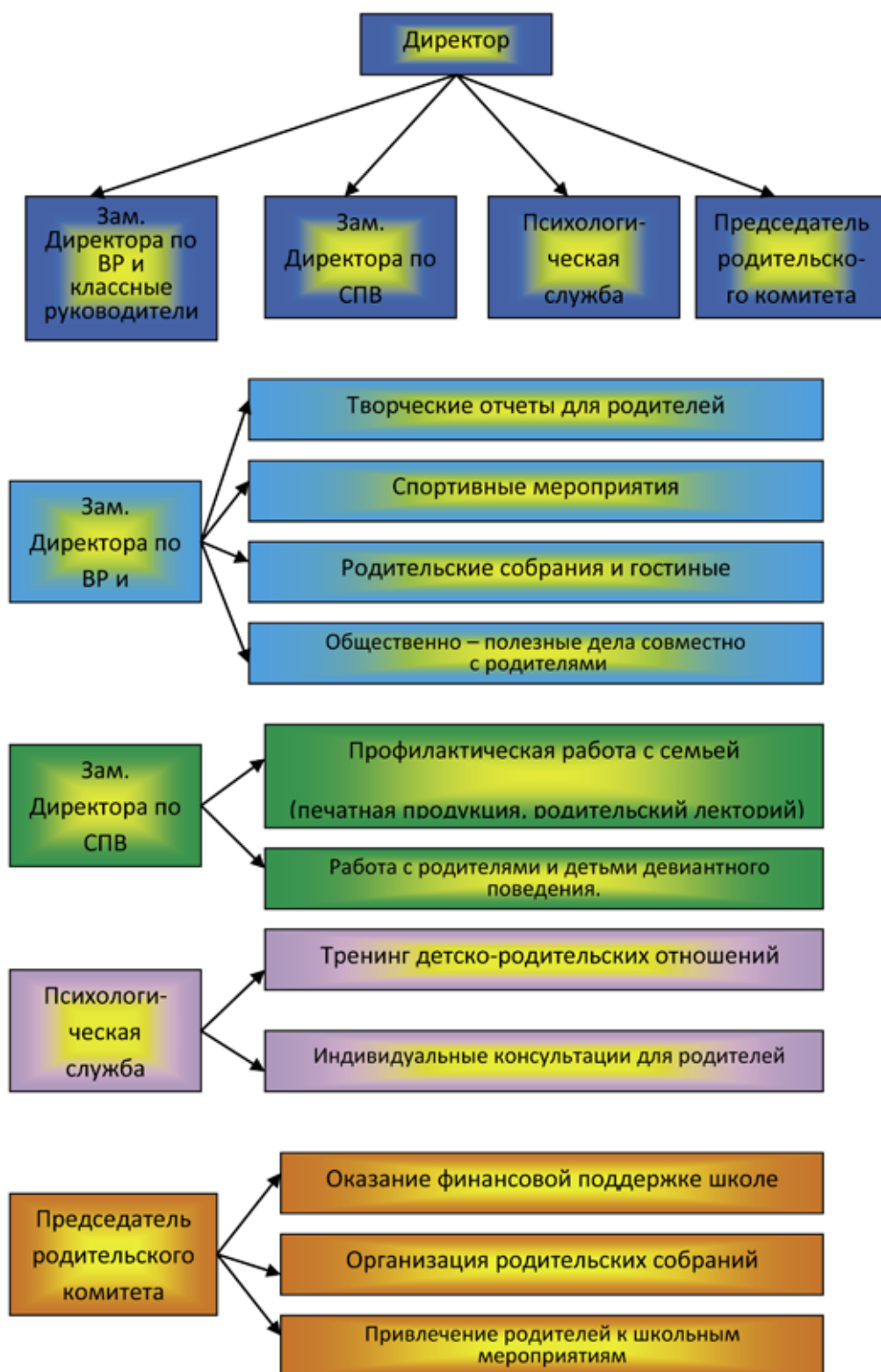


Рис. 1. Структура взаимодействия семьи и педагогов

Целевой проект — это временная работа, направленная на достижение поставленной цели; создание уникальных возможностей, направленных на предотвращение и удаление возникших проблем.

В качестве примера можно рассмотреть разработанный нами целевой проект «Семья».

В условиях кардинальных изменений в социальной

жизни нашей страны, перемен в области просвещения проблемы взаимодействия семьи и школы являются особенно актуальными. В сложных современных условиях семье требуется систематическая и квалифицированная помощь со стороны школы. Только в процессе взаимодействия педагогов и родителей можно успешно решать проблему развития личности ребенка. Для этого необходимо

поднять педагогическую подготовленность родителей на качественный уровень, соответствующим условиям и потребностям современного общества. В реализации данного проекта принимают участие родители, дети, педагогический коллектив школы, администрация. Целью проекта является создание открытой социально-педагогической системы, готовой к взаимодействию в воспитании двух институтов — семьи и школы. В числе задач данного проекта важно выделить следующие: привлечение родителей к управлению школой; организация общественно-значимой деятельности родителей и учащихся; оказание психолого-педагогической помощи в воспитании; установление связей с правоохранительными и другими за-

интересованными органами по охране прав детей и семьи в целом; реализация комплексного подхода к проблеме предупреждения социально опасных явлений, профилактика отклонений в поведении детей и подростков. Предполагаемый результат реализации проекта «СЕМЬЯ» заключается в повышении психолого-педагогической компетентности родителей, реализации личностно-профессионального роста педагогов, раскрытии личностного потенциала учащихся в воспитательной системе школы.

Рассмотренный целевой проект доказывает свою значимость и эффективность использования и может быть рекомендован для общеобразовательных учреждений в рамках взаимодействия семьи и школы.

#### Литература:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка, с. 261.
2. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования [Электронный ресурс]: проект/ А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещение, 2009. — (Стандарты второго поколения). Режим доступа: <http://www.rusla.ru/rsba/politic/files/5-KDNDV.doc>
3. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога [Текст] / В.И. Загвязинский. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 176 с.
4. Лачугина Ю.Н. Психология и педагогика. Ч. 2. Педагогика: Учебное пособие. — Ульяновск: УлГТУ, 2008. — 52 с.
5. Недвецкая М.Н. Управление качеством педагогического взаимодействия школы и семьи, 2005, с. 27.

## Педагогический процесс в ДОУ (теоретические основы)

Максютова Галина Юрьевна, аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Чита)

На современном этапе вся система образования, педагогический процесс, его субъекты приобретают новые качественные характеристики в горизонте XXI века, когда образование только черты непрерывности, но и образование через всю жизнь.

Образование рассматривается как социальный институт, как одна из социальных подструктур общества. Содержание образования отражает состояние общества, переход от одного его состояния к другому. Под системой образования подразумевается «совокупность взаимодействующих элементов и субъектов, направленных на достижение целей образования» [1].

Современная система непрерывного образования направлена на полноценное развитие личности ребенка. Соответственно, образование рассматривается в трех взаимосвязанных планах: как образовательная система; как образовательный процесс; как индивидуальный или коллективный результат [5].

Образование как социальный институт есть сложная система, включающая разные элементы и связи между ними: подсистемы, управление, организацию, кадры и т.д.

Эта система характеризуется целью, содержанием, структурированными планами и программами воспитания и обучения, в которых учитываются предыдущие уровни образования и прогнозируются последующие.

Современный период развития дошкольного образования характеризуется тенденцией к его обновлению — одни системы и технологии воспитания и обучения заменяются другими, модернизируются — всякий раз обнаруживая новые идеи и подходы к такой его организации, которая бы максимального сближала педагогический процесс с личностными особенностями детей.

Образовательная система функционирует и развивается в образовательном процессе, конкретнее — в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения.

Педагогический процесс — одна из основополагающих категорий педагогической науки. При этом синонимом понятия «педагогический процесс» является широко используемый термин «учебно-воспитательный процесс». Для определения подходов к решению проблемы становления успешности дошкольника в педагогическом про-

цессе ДОО важно определить сущность педагогического процесса современного ДОО, его закономерности, принципы и условия организации.

Термин «педагогический процесс» был введен в педагогику П.Ф. Каптеревым для обозначения того, «большого, целого, с различными свойствами, сторонами и моментами, которыми являются обучение и образование, приучение, воспитание, развитие, наставления, увещевания, взыскания и т.д.» [6], т.е. ученый рассматривал педагогический процесс как целостное явление, в котором биологическое и социальное, индивидуальное и общественное находятся в сложном взаимодействии.

В течение XX века педагогические понятия уточнялись и дифференцировались, однако единой, устоявшейся точки зрения на понятие «педагогический процесс» не сформировалось.

В педагогическом словаре Коджаспировой Г.М. и Коджаспирова А.Ю. педагогический процесс определяется как целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством, сотворчеством его субъектов, опосредованными культурным содержанием и методами освоения культуры и ее создания, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности.

По определению Ю.К. Бабанского, педагогический процесс — это «процесс, реализующий цели образования и воспитания в условиях педагогических систем, в которых организовано взаимодействуют воспитатели и воспитуемые: учебно-воспитательные, образовательные, профессионально-образовательные учреждения, детские объединения и организации» [3].

Взаимодействие воспитателей и воспитуемых отмечает в своем определении «педагогического процесса» и Б.Т. Лихачев, рассматривая его как «...взаимодействие педагогической деятельности взрослых и самоизменения ребенка в результате активной жизнедеятельности, при ведущей и направляющей роли воспитателя» [7].

В.П. Симонов дает такую характеристику педагогическому процессу — «это целостная, динамическая система, которая имеет конкретные цели, функции, свойства» [8]. Несколько по-другому определяет педагогический процесс Т.И. Бабаева. Она отмечает, что педагогический процесс — сознательно организуемая обществом система, назначением которой является образование, обучение, воспитание и развитие личности определенного типа, наиболее полно отвечающей потребностям общества [9].

Амонашвили Ш.А., характеризуя педагогический процесс, подчеркивал: весь педагогический процесс есть не что иное, как помощь ребенку добиться большего, чем мог бы он добиться сам, вне этого процесса. В педагогическом процессе учитель (воспитатель) выполняет функцию посредника. Посредничество учителя (воспитателя) состоит в том, чтобы помочь ребенку активизировать свои усилия и таким образом возвести, поднять его до учебного материала [2].

Сущность педагогического процесса наиболее полно раскрыта М.А. Даниловым. Он характеризует его как «внутренне связанную совокупность явлений, процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт во всей его многогранности и сложности превращается в живые черты, идеалы и качества формирующегося человека, в его образованность, культуру, нравственный облик, в его способности, привычки, характер» [4].

Таким образом, в педагогике педагогический процесс рассматривается как целостный процесс осуществления воспитания (в его широком смысле) путем обеспечения единства обучения и воспитания (в его узком специальном смысле). При этом в качестве ядра педагогического процесса ученые выделяют формирующегося человека. Акцент делается на переходе объективного, социального в субъективное, индивидуально-личностное достоинство человека, при полном участии ребенка. Целостность, общность, единство — главные характеристики педагогического процесса, подчеркивающие подчинение всех составляющих его процессов единой цели.

Педагогический процесс — это процесс трудовой, он, как и в любом другом трудовом процессе, осуществляется для достижения общественно значимых целей. Специфика педагогического процесса в том, что труд воспитателей и труд воспитуемых сливаются воедино, образуя своеобразные отношения участников трудового процесса — педагогическое взаимодействие.

Как и в других трудовых процессах, в педагогическом выделяются объекты, средства, продукты труда. Объект деятельности педагога — развивающаяся личность, коллектив воспитанников. Объектам педагогического труда кроме сложности, системности, саморегуляции присуще и такое качество, как саморазвитие, чем и обуславливается вариативность, изменчивость, неповторимость педагогических процессов.

Предмет педагогического труда — формирование человека, который в отличие от педагога находится на более ранней ступени своего развития и не обладает необходимыми для взрослого человека знаниями, умениями, навыками, опытом. Своеобразие объекта педагогической деятельности состоит также в том, что он развивается не в прямой пропорциональной зависимости от педагогического воздействия на него, а по законам, свойственным его психике, — особенностям восприятия, понимания, мышления, становления воли и характера.

В педагогическом процессе орудия труда также очень специфичны, к ним относятся не только знания педагога, его опыт, личное воздействие на воспитуемого, но и виды деятельности, на которые он должен уметь переключить детей, способы сотрудничества с ними, и методика педагогического влияния. Это духовные средства труда.

Педагогический процесс, как и любой другой трудовой процесс, характеризуется уровнями организации, управления, продуктивности (эффективности), технологичности, экономичности, выделение которых открывает пути для обоснования критериев, позволяющих дать не только



качественные, но и количественные оценки достигнутых уровней. Кардинальная характеристика педагогического процесса — время. Оно выступает универсальным критерием, позволяющим надежно судить о том, насколько быстро и качественно протекает данный процесс.

В рамках нашего исследования, изучая педагогический процесс с точки зрения системного подхода, мы соглашаемся с мнением В.Д. Симоненко, который утверждает, что педагогический процесс порождается взаимодействием компонентов педагогической системы, которая создается и функционирует с целью обеспечения

оптимального протекания педагогического процесса [10]. При этом в состав системы, где протекает педагогический процесс, входят субъекты и объекты воспитания (в широком смысле), разнообразные связи, проявляющиеся между ними, а также условия, в которых протекает процесс их взаимодействия. Состав процесса не идентичен составу системы, в которой он протекает. Наиболее крупными компонентами педагогического процесса являются процессы обучения и воспитания, которые ведут к внутренним процессам изменения образованности, воспитанности и развитости личности.

#### Литература:

1. Проект Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» (версия 3.0.3 от 17 января 2012 г.).
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Минск: Изд-во Университетское, 1990. — 254 с. (с. 38–39).
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. — М.: Просвещение, 1982. — 192 с. (с. 38).
4. Данилов М.А. Педагогический процесс как объект педагогической теории / Сб. науч. тр. Вопросы обучения и воспитания. Сост. и ред. Э.Г. Костяшкин. — М., 1972. — с. 56–84. (с. 67).
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 2004. — 384 с. (с. 48).
6. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. Из книги: Избранные педагогические сочинения. П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева; Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1982. — 703 с. (с. 169).
7. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. — М.: Изд-во Владос, 2010. — 648 с. (с. 102).
8. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в области управления образовательным процессом. — М.: Роспедагентство, 1997. — 264 с. (с. 36–37).
9. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в детском саду. / Под ред. Т.И. Бабаевой. — Ленинград: Ленинградский педагогический институт, 1985. — 168 с. (с. 4).
10. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х кн. / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. — Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. — Кн.1. — 174 с. (с. 97).

## Психолого-педагогические факторы и модели воспитания учащихся начальных классов на основе профессионально-трудовой традиции

Маматкулов Туроб, ст. преподаватель  
Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

*В этой статье изложены результаты исследования психолого-педагогических факторов и моделей воспитания учащихся начальных классов на основе профессионально-трудовой традиции.*

**П**сихолого-педагогические факторы и модели воспитания школьников на основе профессионально-трудовой традиции являются подсистемой непрерывного образования и воспитания, цель которых — всестороннее развитие личности, гармоническое раскрытие всех творческих сил и способ раскрытия подрастающего поколения.

Психолого-педагогические факторы включают в себя выявление интересов, склонностей, профессионально-трудовых качеств школьников, формирование у них профессионально-трудовых тенденций и индивидуальных

особенностей, потенциальных и физиологических возможностей (противопоказаний медицины избираемой профессии).

Психолого-педагогические факторы воспитания на основе профессионально-трудовых традиций являются целостной, многоуровневой подсистемой, состоящей из взаимосвязанных компонентов, объединенных общностью целей, задач и единством функций. К этим подсистемам можно отнести: организационно-функциональные; логико-содержательные; личностные [1].

Организационно-функциональная подсистема предусматривает определение психологической готовности школьников к профессионально-трудовой деятельности традиции, психическое состояние, обеспечивающее активность, направленную на конкретные трудовые тенденции (трудовой процесс), устойчивость психических образований (склонностей, намерений, умений, способности, черт характера и др.). В плане педагогического фактора воспитания наиболее важным является формирование устойчивых личностных свойств учащихся на основе профессионально-трудовых тенденций необходимых для его дальнейшей профессиональной деятельности. Однако это воздействие не сводится к простому информированию подростков о свойствах и качествах (трудовой тенденции), необходимых для какой-либо определенной специальности. Важно научить их с самого начала с помощью учителя, а потом и самостоятельно выделять их при знакомстве с различными тайнами данной профессии.

Так, например, учащимся младших классов присущие в основном, процессуальные мотивы профессионального выбора с учетом знакомым им трудовой традицией, поэтому большинство из них желают, например, водить машину (ездить на ней), быть врачом (лечить, делать уколы), артистом (выступать). При этом не учитываются ни внутренние особенности профессии, ни личные данные (отсутствие склонности к технике у «водителя», боязнь вида крови у «врача» и т.д.). В дальнейшем, с развитием мыслительных структур, самооценки и самосознания, мотивы, по которым происходит выбор профессий, несколько изменяются: в основу кладется какая-либо сфера знаний, а также успешное обучение по данному предмету и интерес к этой сфере деятельности. Например, учащемуся легко даются физико-математические дисциплины, поэтому он выбирает в качестве будущей профессии специальность инженера; либо у него нет явных способностей к техническим дисциплинам и он, чтобы не иметь дела с точными науками, выбирает себе профессию гуманитарную, например, историка [2]. Следует отметить, что и в данном случае не происходит как полного анализа выбираемой специальности на основе знаний о ней, так и анализа соответствия своих способностей, особенностей, характера и трудовой тенденции именно данной профессии, а не области знаний. Из вышеизложенного видно, что уровень развития самооценки по профессионально-трудовой тенденции тесно связан с уровнем психолого-педагогической подготовкой, развития мотивов профессионального выбора и уровнем психологической готовности учащихся к труду.

Логико-содержательная подсистема предусматривает профессиональное просвещение учащихся, развитие их интересов, склонностей и способностей, максимально приближенных к профессионально-трудовым тенденциям; профессиональная консультация; профессиональный подбор; профессионально трудовая адаптация.

Профессиональное просвещение на основе трудовых тенденций предусматривает вооружение учащихся си-

стемой знаний о мире профессий и их трудовой тенденции, в наиболее благоприятных условиях правильного выбора одной из них, данными о потребностях в кадрах, путях приобретения профессии.

Развитие интересов, склонностей и способностей осуществляется, главным образом, путем включения учащихся в различные виды познавательной, трудовой и других деятельности.

Профессиональная консультация по трудовым традициям включает в себя изучение учащихся (путем наблюдения, анкетирования, медицинского освидетельствования, состояние здоровья, интересов, склонностей и др.) с требованиями, предъявляемыми к профессиями общества в кадрах.

Профессиональный подбор в условиях школы с учетом трудовым традициям и дифференцированным обучением состоит в подборе для учащихся, исходя из их интересов и возможностей и с учетом социально-экономических условий, в том числе потребности в кадрах. В начальных классах, в которых организовано трудовое в частности профессиональное обучение особой сложности, осуществляется отбор учащихся, обладающих соответствующими психофизиологическими и другими данными.

Профессионально-трудовая адаптация предполагает целенаправленное формирование у школьников, в процессе политехнической общеобразовательной и трудовой подготовки, всей учебно-воспитательной работы, определенной системы базовых знаний, умений, навыков, нравственных и других качеств, ценностных ориентаций, необходимых для вступления в трудовую жизнь, последующем окончательным становлением сотрудником высокого класса по данной специальности [3].

Личностная подсистема — личность школьника рассматривается в качестве субъекта развития профессионально-трудового самоопределения. Профессиональное самоопределение характеризуется активной позицией, т.е. стремлением к творческой деятельности, самовыражением и самоутверждением в профессионально-трудовой деятельности; направленностью, т.е. устойчивой доминирующей системой мотивов, убеждений, интересов, отношением к усваиваемым знаниям и умениям, социальным нормам и ценностям, определяющим профессионально-трудовую тенденцию, выбранной специальностью и осознаваемым школьниками как личностно-значимые; уровнем развития самосознания; представлением о себе, своих способностях, особенностях характера.

В психологии, самоопределение рассматривается как элемент самосознания, как некое психическое образование личности, которое служит механизмом контроля и саморегуляции деятельности и возникает с развитием способности человека к наблюдению и самоанализу. В самооценке выделяют ее когнитивные (знание о себе) и оценочные (отношение к себе) структурные составляющие. Для осуществления профессионального выбора с учетом трудовой тенденции и формирования психологической готовности к нему важны не только способность

учащегося адекватно оценить себя по тому или иному предложенному факторами (моральных, нравственных, физических, профессионально важных качеств и способностей), но и его представления о тех качествах и способностях, которые он включает или не включает в свою самооценку.

У учащихся начальных классов самооценка еще очень неустойчива и особенно подвержена влиянию со стороны учителя. Особенно велика роль авторитета учителя в кризисный период профессионального выбора и его трудовой тенденции. В своём поведении он должен следовать трем главным принципам: проявлять эмпатию (уметь сопереживать), искренность и безусловно позитивное отношение к учащимся.

Таким образом психолого-педагогические факторы воспитания учащихся на основе профессионально-трудовых тенденций включают в себя диагностическую, обучающую, формирующую и развивающую функции и являются непрерывным, долговременным процессом и осуществляются целенаправленно на всех возрастных этапах. Каждый этап работы характеризуется определенными особенностями.

Например, для школьников начальных классов (I-IV) присущ этап пропедевтический, который характеризуется формированием у них добросовестного отношения к труду, понимания его роли в жизни человека и общества, развитием интереса к наиболее массовым профессиям, основанный на практической включенности и различные виды познавательной, игровой, общественно полезной трудовой деятельности. На этом этапе школьники начальных классов учатся понимать значение труда в жизни общества и каждого отдельного человека, получают представление о разделении труда, знакомятся с миром профессий, в первую очередь, с наиболее распространенными профессиями, профессиями своих родителей и ближайшего производственного окружения школы.

Включая учащихся начальных классов в различные виды и деятельности профессионально-трудовой деятельности, необходимо также формировать у них комплекс знаний и умений, способствующих профессиональному

самоопределению [3]. Его можно представить в виде следующей примерной модели.

Знания: содержание трудовой деятельности наиболее распространенных профессий, профессий своих родителей; значение труда в жизни человека и общества; различные компоненты трудовой деятельности (предмет труда, орудия труда, трудовые действия и трудовые процессы, результаты труда).

Умения: первоначальные общетрудовые умения и навыки.

Как отмечалось, итогом психолого-педагогических факторов и модели воспитания учащихся начальных классов на основе профессионально-трудовой деятельности является сформированное у учащихся самоопределение по профессионально-трудовой деятельности. Показателями его являются:

1. Представление о содержании и условиях трудовых традициях возможных трудностях при достижении поставленной цели — знания и умения к требованиям профессии и его трудовой деятельности предъявляемых к человеку, и своих возможностей; представление о потребностях общества в специалистах данной профессии и возможностях в настоящее время приобрести опыт в профессионально-трудовой деятельности;

2. Определение пути приобретения профессии в сфере трудовых традиций моделей, способов преодоления возможных трудностей; умение соотносить требования профессии к его трудовой деятельности и модели а также свои возможности, способности; участие в практической деятельности для приобретения опыта подготовки к данной профессии и к его модели трудовой деятельности.

3. Уверенность к достижению высоких результатов, устойчивое положительное отношение к данной профессии к его тенденциям и модели а также к себе как к субъекту избранной деятельности.

Осуществление всех этих показателей позволяет проводить необходимые психолого-педагогическую (индивидуальную, дифференцированную) работу с учащимися начальных классов, своевременно контролировать и корректировать развитие их по профессионально-трудовой деятельности и его модели.

#### Литература:

1. Титма М.Х. Социально профессиональная ориентация молодёжи. Таллинн, 1985.
2. Возрастная и педагогическая психология. /Под ред. А.В. Петровская, М., 1979.
3. Т. Маматкулов. Использование национальных трудовых традиций в воспитании учащихся. Методические пособие, Изд. «Фан», Ташкент, 2010.

## Формирование навыков восприятия эстетических основ национальных подвижных игр у учащихся начальных классов

Махмудов Бахрамжон Абдусаломович, соискатель

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Кары Ниязи (г. Ташкент)

*В статье рассмотрены вопросы, связанные с формированием эстетического восприятия и эстетических чувств у младших школьников в процессе их участия в национальных подвижных играх на уроках физического воспитания, отмечены особенности формирования эстетических понятий у детей данного возраста, обозначены функции уроков физкультуры с использованием народных подвижных игр, их направленность на развитие и совершенствование личностных качеств учащихся. Особо выделены требования к учителю, его внешнему облику, речи, стилю, поведению и т.д.*

**Ключевые слова:** нравственно-эстетические основы, эстетическая культура, представление, национальные подвижные игры, тонкий вкус, физическое развитие, эмоционально-эстетическая сфера.

В педагогике Узбекистана особое внимание уделяется исследованию приемов и методов закрепления у подрастающего поколения общечеловеческих убеждений, формирования личной культуры, уважительного отношения к ценностям. Важным средством в данном аспекте следует признать опыт народной педагогики по воспитанию молодого поколения, в том числе — влияние национальных подвижных игр на формирование эстетической культуры, характера и сознания учащихся.

Национальные подвижные игры один из компонентов физической культуры и спорта, поэтому сегодня усилилось внимание к их использованию на уроках физического воспитания. Кроме того, выявлены большие возможности национальных подвижных игр в процессе формирования у учащихся физической культуры и одновременно с этим — возможности нравственного, интеллектуального и эстетического воспитания. В процессе участия в национальных играх у учащихся проявляются положительные чувства и духовные качества: совместные действия, дисциплинированность, скромность, уважение, справедливость, чувство дружбы и товарищества, единодушие, ответственность за выполнение; формируются волевые качества — смелость, твёрдость, уверенность в своих силах, преодоление трудностей, терпение, выдержка и др.

Важное значение при проведении подвижных игр имеет и эстетический аспект воспитания. В старшем школьном возрасте эстетическое воспитание осуществляется значительно труднее, поэтому основы его надо закладывать, начиная с младшего школьного возраста. Известный учёный — педагог Б.Т.Лихачёв по этому поводу писал что «период обучения в начальных классах считается самым благоприятным временем для формирования и развития эстетической культуры детей, так как сформированное в этот период отношение к реалиям окружающего мира становится свойством личности. Сформированные в детском возрасте духовно-эстетические чувства надолго сохраняются и отражаются в последующей жизни». Действительно, эстетические представления, создаваемые у

младших школьников, служат основой для дальнейшего эстетического воспитания.

Воспитание у учащихся позитивного настроения, искренних и дружеских отношений с людьми имеет важное значение для преодоления неприятного психологического состояния. В этом вопросе окажут дидактическую помощь разумно организованные модернизированные национальные игры на уроках физического воспитания, которые способствуют повышению эффективности уроков и создают условия для усвоения учащимися эстетических основ.

Так, в процессе национальных подвижных игр развивается эстетический вкус учащихся, формируются понятия о красивом, изящном, стройности фигуры, прекрасном в окружающем мире, эстетическое отношение к художественным ценностям, аккуратность и культура поведения, речи, недопустимость дурных поступков.

Вся жизнь человека проходит в движении, так как движение есть жизненная потребность. Особенно высока потребность в физическом движении у детей младшего школьного возраста. И в этом смысле введение национальных подвижных игр имеет большое воспитательное значение, поскольку повышает интерес учащихся к физическому воспитанию и активизирует их. Разумеется, в основе игр прежде всего стоит задача физического развития детей; они бегают, прыгают, поднимают тяжести, ловят и бросают мячи и другие предметы. Однако не следует забывать и об эстетической стороне процесса, и педагогическое мастерство преподавателя физкультуры как раз и заключается в том, чтобы обратить внимание учащихся на красоту движений, гармонию в проявлении силы, ловкости, находчивости, реакции и правильных, отточенных физических движений.

Через подвижные игры и состязания, бытующие у узбекского народа, или традиционные ремесла можно знакомить детей с образом жизни наших предков, с ценным опытом, накопленным ими.

Выше указывалось, что национальные подвижные игры помогают проводить уроки физического воспитания

в интересной форме, формировать навыки воспитания и понимания физической и духовной красоты. Наряду с этим, перед учащимися, участниками игр, ставятся определённые задачи (требования):

- готовиться к игре как к празднику;
- осмысливать цель игры, её содержание, правила, действия;
- помнить об эстетической стороне игры;
- не нарушать правил игры;
- не допускать лживых слов, нечестного поведения;
- избегать грубости, держать себя тактично;
- проявлять благородство (великодушие), не смеяться над проигравшими;
- добиваться победы законными средствами, перенимая традиции узбекского народа.

Каждая национальная игра начинается для узбекских детей с небольшой беседы об её истоках (возникновении), особенностях и характере, её образах (символах), физической нагрузке, нравственном и эстетическом содержании. Учащиеся должны знать, что игра развивает у них силу, ловкость, быстроту, находчивость, чувства прекрасного, любви к своему народу и родине.

Результаты проведённого нами исследования показали, что использование национальных подвижных игр в воспитании учащихся начальных классов должно обеспечиваться следующими принципами:

- соответствие проводимых игр возрастным и психологическим особенностям учащихся;
- связь с национальными традициями, местными (региональными) историческими традициями и культурным наследием;
- наличие в игре разнообразных движений и направлений, их сменяемость;
- психологические аспекты игры;
- возможность формирования эстетического мышления и эстетических навыков;
- анализ игры, характеристика участников, стимулирующие факторы.

Следовательно, национальные подвижные игры имеют огромное значение для всестороннего (умственного, нравственного, духовного, эстетического) воспитания учащихся и потому являются одним из действенных средств комплексного развития младших школьников.

Использование национальных подвижных игр на уроках физического воспитания связано с развитием у учащихся способности преодолевать различные препятствия и трудности (в последствии это умение пригодится ребятам в жизни при встрече с настоящими трудностями). Игровые образы формируют у ребят способности самоуправления, их двигательную активность. В большинстве игр учащиеся должны проявить смекалку, твёрдость в достижении цели, чувство ответственности не только за себя, но и за своих товарищей.

Само собой разумеется, при знакомстве с национальной игрой необходимо знать не только её содержание и значение, но и историю её появления, которая

связана с такими науками, как этнопедагогика, антропология, история, теория и методика физической культуры. В Узбекистане в этом направлении проведены интересные исследования и опубликованы книги, пособия, рекомендации статьи. Среди авторов учёные-педагоги Т.С. Усмонходжаев, Ф. Ходжаев, Х. Мелиев и др., которые выделили два взаимосвязанных направления игровой деятельности учащихся: во первых, участие в игре физически развивает детей, вырабатывает навыки самостоятельных действий, во-вторых, в процессе игры учащиеся получают «духовную пищу», углубляются их представления об окружающем мире. Основная функция использования подвижных игр остаётся неизменной — это совершенствование физической подготовленности детей и укрепление их здоровья, так как в процессе игры улучшается и совершенствуется функциональная деятельность всего организма:

Эстетическая же функция национальных подвижных игр заключается в формировании у учащихся эстетического воспитания и эстетических потребностей (запросов). Эстетическое восприятие сложный процесс, и у разных людей он связан с проявлением различных чувств, с различными ассоциациями.

Формирование эстетических потребностей и эстетического сознания, особенно на начальном этапе, связано с определёнными трудностями. И в этом случае на помощь приходят национальные подвижные игры, в которых есть своеобразная ритмика, музыкальность, речитативная поэзия, организованность, хоровое проговаривание и т.п. — всё то, что служит основой для появления эстетических чувств, которые в последствии перерастают в потребность «прекрасного, изящного». И таким образом формируется эстетический вкус, эстетическая оценка, эстетический идеал. Известно, что уровень культуры личности, её духовный потенциал измеряется кругом эстетических запросов. Эстетические потребности выделяются из сферы материально-экономических, социально-политических и других объектов своим «бескорыстием» и безразличием к особым благам. Эстетические потребности и эстетические чувства неразрывно связаны, эстетические потребности пробуждают эстетические чувства, а иногда эстетические чувства предшествуют возникновению эстетических потребностей [1].

Формирование эстетического восприятия — процесс длительный, и его нельзя остановить в какой-то момент. Эстетическое восприятие постепенно обогащается через приобретаемый жизненный опыт, знания и умения. Кроме того, эстетическое восприятие функционирует как целенаправленный вид деятельности в определённой сфере общественного развития. В процессе воспитания эстетическое восприятие может проявиться у отдельных личностей или какой-либо группы в результате различного вида деятельности [2]. Из этого следует, что национальные подвижные игры могут служить эффективным средством формирования эстетического восприятия и эстетических потребностей.

От учителя физического воспитания, осуществляющего руководство подвижными играми, требуется знание основных эстетических понятий. Развивая мысль Р.Н. Эргашева об особенностях педагогической эстетики, можно утверждать, что большое значение для эффективности уроков физического воспитания имеют голос, мимика, тесты, речь, ораторское мастерство, внешний облик, манеры педагога.

Голос — средство установления общения. Он должен быть мягким, приятным, в известной степени завораживающим, эмоционально окрашенным. Красивый голос учащиеся слушают с интересом, внимательно, без напряжения. В голосе передается «вокальная мимика». Динамические стороны голоса — это интонация, тембр, ритм, вибрация, но главное в голосе не должно слышаться фальши.

Мимика — своеобразное искусство выражения настроения, чувств, мыслей. Это один из компонентов общения, проявляющегося посредством движения головы, мышц лица, глаз, бровей, а также — смеха, улыбки. Главное, всё это должно быть красивым и с соблюдением меры. Например, кивание головой означает согласие, поддержку мысли. Глаза учителя, как «зеркало души» должны выражать богатство внутреннего мира доброту и уважение по отношению к детям.

Лицо учителя, его мимика не всегда могут быть красивыми (как распорядится природа), но его духовный облик, внутреннее содержание должны быть приятными для общения, и потому человек воспринимается как красивый. Кстати, над мимикой и выражением лица можно «работать» и путей тренинга создавать привлекательное выражение глаз, движение губ и др. Жесты являются дополнительным средством выражения эмоционального состояния. У жестов есть свой «язык». Например, плавное, ровное движение рук означает спокойствие, умиротворение, резкие и твёрдые движения — требовательность, скрещенные руки — окончание, остановку действия. Учитель в этом смысле подобен дирижёру — должен создать в целом чистое, свободное, прекрасное творение.

Речь учителя — средство воздействия на мысли, чувства учащихся. Её восприятие связано с реализацией ряда операций (процессов): настрой, внимание, активность, представление, мысль. Если речь учителя содержательная, обогащенная, завлекающая, эмоциональная, она оказывает влияние не только на чувства, но и на эстетическую сферу учащихся.

Речь учителя — это не только средство для передачи знаний и воспитательного воздействия, но и образец для подражания.

Основные требования к речи учителя сводятся к следующему:

- глубокое знание своего предмета, изучаемых объектов, явлений;
- выражение своего отношения к излагаемому мате-

риалу, целям и задачам;

- соблюдение структуры речи, компонентов, её составляющих: психологизм достоверность, информативность;
- аргументированность, логичность, доступность, комментирование, наглядность, эмоциональность, насыщенность интересными фактами направленность на обогащение эстетико — эмоциональной сферы учащихся, расширение их представлений;
- проявление доброжелательности и уважения к учащимся, учет их интересов и психолого-возрастных особенностей;
- привлечение внимания слушателей, повышение их мотивации путей ярких примеров, обещаний предстоящей встречи с чем-либо интересным и чудесным;
- использование различных методов и средств, стимулирующих интерес к овладению эстетическими знаниями;
- обращение к жизненному опыту учащихся, примерам и фактам из жизни, способствующим возникновению эмоционально-эстетических ситуаций;
- использование языковых средств, фразеологизмов, создающих образность и выразительность речи — метафор, гипербол, пословиц, поговорок, иносказаний, крылатых выражений, примеров из фольклора и др.;
- демонстрация иллюстративного материала по теме, эстетических средств, изображающих красоту физических движений;
- разъяснение эстетических понятий с целью их полного освоения, раскрытие художественно-образительной функции слова (фраза, предложения).

Большое значение в воспитании у учащихся эстетического вкуса приобретаем внешний облик учителя. Даже, если анатомические и физиологические особенности педагога не очень привлекательны, то его причёска, костюм, манеры поведения, стиль речи, пластика, жесты, походка и т.д. должны отличаться скромностью и в то же время вкусом, быть аккуратными, соответствовать ситуации. Учитель должен быть сдержанным и в то же время эмоциональным, доброжелательно (а «не сквозь зубы») отвечать на приветствия, уметь слушать учащихся избегать грубых слов, окриков, резких движений (хлопанье дверью, плюханье на стул, стук указкой или рукой по столу и т.п.) Если все эти требования выполняются (по крайней мере, большая часть из них), то такой учитель и есть эстетический идеал или образец для подражания. (Мы не говорим здесь о педагогическом мастерстве педагога, это отдельная тема).

Однако следует признать, что внешний облик учителя, стиль его поведения есть важный компонент педагогической культуры и педагогической эстетики.

Все вышесказанное в полной мере относится и к учителю физического воспитания и интегрируется в процесс формирования эстетических чувств младших школьников при организации национальных подвижных игр.

Литература:

1. Шер А., Умаров Э., Хусанов Б. Эстетика. Таш., 2000 с. 83–84.
2. Носирхужаева Г. Этика. Эстетика. Учебное пособие Т. 2006, с. 65–66.

## Актуальные проблемы профессиональной переподготовки современных специалистов

Морозов Александр Владимирович, доктор педагогических наук, профессор;

Коченко Александр Александрович, аспирант

Евразийский открытый институт (г. Москва)

Проведённый нами анализ различных источников показал, что в педагогической науке существуют две основные тенденции, которые определяют место профессиональной переподготовки в системе последиplomного образования:

– профессиональная переподготовка является одним из основных видов дополнительного профессионального образования и выступает как самостоятельный вид обучения и приобретения профессиональных знаний [5];

– профессиональная переподготовка – является одним из звеньев в единой системе непрерывного образования на этапе послевузовского образования [10].

Сфера дополнительного профессионального образования (далее по тексту – ДПО) ориентирована на тесную связь с изменениями в реальном секторе экономики, с производством, непроизводственной сферой и на удовлетворение потребностей личности, общества и государства в непрерывном образовании.

Дополнительному профессиональному образованию принадлежит важная роль в развитии современного российского общества, поскольку реформы, проводимые в стране, требуют гибкой профессиональной переориентации граждан, овладения новыми профессиональными знаниями и специальностями.

Основными задачами данной системы являются получение новых и укрепление имеющихся профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств обучающихся и подготовка их к выполнению новых трудовых функций. ДПО призвано помочь личности адекватно ориентироваться в новой социально-экономической обстановке, представлять и защищать свои интересы, уважая интересы и права других людей.

Существенными особенностями ДПО являются:

- направленность на удовлетворение социальной потребности в непрерывном развитии кадрового потенциала;
- взаимосвязь курсового обучения, самообразования, жизненного и профессионального опыта обучающихся;
- междисциплинарный характер содержания обучения;
- построение обучения на основе изучения и учета профессиональных потребностей и познавательных ин-

тересов специалистов, их должностных функций, служебного статуса и профессионально значимых качеств личности.

Необходимо отметить, что дополнительное профессиональное образование выполняет следующие социально-педагогические функции: акмеологическую, сервисную, диагностическую, компенсаторную, инновационную, прогностическую, специализирующую, консалтинговую, консультативную [9].

ДПО, как часть системы образования взрослых, характеризуют многофункциональность, динамизм, опережающий характер развития по отношению к объектам профессиональной деятельности обучающихся.

Важно подчеркнуть открытость системы ДПО, ее ориентацию на конечный результат, связанный с решением актуальных профессиональных проблем, гибкость, определяемую возможностью учета объективных потребностей специалистов в их профессиональном личностном развитии. Особенностью сферы ДПО является участие в ней специфической категории взрослых обучающихся, имеющих базовое профессиональное образование и опыт профессиональной деятельности.

В западно-европейской и американской педагогике выделяется три этапа развития непрерывного образования: первоначально (50-е и начало 60-х г.г. прошлого века) непрерывное образование трактовалось как компенсаторное, ликвидирующее недостатки образования взрослых, связанных с недостатками, пробелами в школьной подготовке, либо с устареванием ранее полученных знаний [1].

В последующие годы рынок труда стал выдвигать новые требования к уровню работников, и непрерывное образование понималось как проблема повышения квалификации. Вопросы функционального образования, организация различных форм повышения квалификации разрабатывались, главным образом, применительно к отрасли занятости, к профессиональной сфере деятельности обучаемого. Цель такого обучения была чисто практической – добиться более эффективного участия человека в производстве. С середины 70-х годов в литературе развитых стран чаще непрерывное образование тракту-

ется как интегральное, дающее возможность человеку приспосабливаться к жизни в современном развитом обществе. В основе подобной концепции лежит идея соединения в той или иной форме профессионального образования (или повышения квалификации) с общим [1].

А.М. Новиков рассматривает содержание понятия «непрерывное образование» с позиции отнесенности к трем объектам (субъектам): к личности, к образовательным процессам (образовательным программам), к организационной структуре образования [7].

Если рассматривать непрерывность образования по отношению к личности, то, по мнению ученого, это означает, что человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов. Причем учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием. Возможны три вектора движения человека в образовательном пространстве: во-первых, человек, оставаясь на одном и том же образовательном уровне, совершенствует свою профессиональную квалификацию, профессиональное мастерство — «вектор движения вперед»; во-вторых, поднимается по ступеням и уровням образования — «вектор движения вверх»; в-третьих, непрерывность образования подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования, т.е. возможность образовательного маневра на разных этапах жизненного пути, исходя из потребностей и возможностей личности и социально-экономических условий в обществе.

В современных условиях концепция непрерывного профессионального образования рассматривается как инструмент экономической политики, направленной на повышение конкурентоспособности, достижение полной занятости населения, а также обеспечения профессиональной мобильности работников в связи с внедрением новых технологий.

Структура единой системы непрерывного образования представлена как целостная система формальных (государственных) и неформальных (негосударственных, дополнительных) образовательных учреждений в сочетании с разнообразными формами самообразовательной деятельности человека, которая предопределяет и государственно-общественный образовательный потенциал данного социума, и ту сферу образовательных возможностей, которыми может воспользоваться каждый человек на протяжении всей своей жизни [4].

Известные педагоги, занимающиеся проблемами непрерывного образования, такие как Б.С. Гершунский, В.Г. Онушкин, Ю.М. Кулюткин, М.Т. Громкова, Н.Д. Никандров, Б.Л. Вульфсон, С.Г. Вершловский, Э.М. Никитин и др., часто использовали термин «профессиональная переподготовка» в своих работах. Значение этого понятия разнообразно. В словаре русского языка термин «переподготовка» трактуется как «повторное обучение (специалистов) с целью усовершенствования и углубления знаний» [8].

В словаре по профессиональному образованию переподготовка имеет более развернутую интерпретацию:

«Переподготовка — общий термин для обозначения различных видов обучения, обусловленного изменениями в характере и содержании профессиональных задач; может быть частичной, вызванной модернизацией трудового процесса, или полной, вызванной отмиранием имеющейся у работника профессии или резким сокращением спроса на нее. В более узком понимании термин означает освоение новых знаний и умений, необходимых для выполнения задачи, отличающейся от той, для выполнения которой лицо было принято на работу. Переподготовка кадров, связанная с приобретением новой профессии или специальности, осуществляется в профессиональных образовательных учреждениях или других образовательных структурах» [2].

Л.Ф. Савинова предлагает рассматривать переподготовку кадров как «овладение новой специальностью (специализацией) в рамках имеющейся профессии (специальности); овладение новой профессией (специальностью) на основе уже имеющейся профессии (специальности); овладение новой профессией (специальностью) без учета предшествующего образования (подготовки). В первом случае решается задача расширения профиля, во втором — перепрофилирования, и, наконец, в третьем — «отстранение» от имеющегося профессионального опыта, что выводит образование на решение задач социально-экономического уровня, а именно, на овладение кадрами (не только педагогическими, но и другим взрослым населением) профессиями рыночной инфраструктуры» [11].

К.Г. Кязимов дает следующее определение понятию «профессиональная переподготовка» — это «получение гражданами по соответствующим образовательным программам дополнительных знаний и умений, необходимых для нового вида профессиональной деятельности и присвоения им соответствующей квалификации» [6].

К особенностям переподготовки относят и стажировку слушателей по вновь избранному виду деятельности, которая проводится в целях формирования и закрепления на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки, и предусматривает изучение передового опыта, приобретение профессиональных и организаторских навыков для выполнения новых профессиональных обязанностей.

Наиболее полно специфика и особенности профессиональной переподготовки заключается в следующем:

- в оперативной переподготовке по новым специальностям нередко даже при отсутствии модели специалистов и их квалификационных характеристик;
- слушатели имеют возможность приобретения новой профессиональной квалификации (в зависимости от степени соответствия базового образования направлению переподготовки);
- в процессе обучения приоритетное значение придается опережающей, фундаментальной теоретической подготовке слушателей по новым перспективным направлениям науки и техники, что должно стать основанием для их практической деятельности по новой специальности:



• расширяются функции выпускной работы, она становится неотъемлемой частью педагогического процесса и из средства контроля и оценки учебной деятельности превращается в средство стимулирования познавательной деятельности и развития исследовательских способностей слушателей, реального включения их в процесс приобретения новых знаний и навыков, практического их использования [3].

Таким образом, в педагогической науке выявлены основные тенденции, которые определяют место професси-

ональной переподготовки в системе последиplomного образования:

• профессиональная переподготовка может рассматриваться как одно из звеньев в единой системе непрерывного образования;

• профессиональная переподготовка, являясь одним из видов дополнительного профессионального образования, может выступать как самостоятельный вид обучения и приобретения профессиональных знаний на этапе послевузовского образования.

#### Литература:

1. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы. — М., 1987.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М., 1998.
3. Войтенко Л.А., Войтенко С.С., Жуковский А.Н. Некоторые особенности педагогического процесса в условиях специального факультета переподготовки кадров по новым перспективным направлениям науки и техники. // Актуальные методики обучения в системе непрерывного образования: Межд. вуз. сб. научн. тр. / ЛТА. — 1991. — С. 58–62.
4. Гершунский Б.С. Философия образования на XXI век. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) — М., 1998.
5. Карпов В.В. Концепция последиplomного дополнительного образования. // Среднее профессиональное образование. — 1999. — № 2. — С. 18–23.
6. Кязимов К.Г. Педагогические основы профессиональной подготовки и переподготовки незанятого населения. Дис. д-ра пед. наук. — М., 1991.
7. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / парадоксы наследия, векторы развития. — М., 2000.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. — 21-е изд., перераб. и доп. — М., 1989.
9. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд. стер. — М., 2006.
10. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 6 сентября 2000 г. №2571 «Об утверждении положения о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов»
11. Савинова Л.Ф. Проектирование современной системы профессиональной переподготовки педагога. Дис. д-ра пед. наук. — Волгоград, 2003.

## Проблемы подготовки иностранных студентов на предвузовском этапе

Мухачева Анна Михайловна, кандидат филологических наук, доцент

Институт международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета

Российские вузы стремятся к увеличению числа иностранных студентов с целью интернационализации образования, понимая, что в закрытой системе продвижение инноваций невозможно. Иностранные студенты могут стать проводниками, благодаря которым вузы не только могут знакомиться с лучшими наработками зарубежных вузов и организаций, но и вовлекающими все лучшее, что есть в России в мировую экономику.

Обучение иностранных студентов начинается с подготовительного факультета. Этап предвузовской подготовки представляет собой «продолжительный по времени период, в течение которого проверяются возможности обучения иностранного абитуриента на неродном языке

и проживания в новых климатических условиях жизни в России» [4, 275].

Основное место на данном этапе подготовки занимает русский язык, поскольку без знания языка страны, конечно, невозможно интегрироваться в общество. Помимо русского языка учащимся подготовительного факультета необходимо освоить общеобразовательные и гуманитарные дисциплины. Преподавание этих дисциплин «необходимо для восполнения недостающих знаний по предметам, для корректировки объема и содержания этих знаний, полученных иностранными учащимися на родине» [5, 51].

Изучая общетеоретические дисциплины, иностранцы должны не только восполнить знания по предмету, но и

овладеть языковой базой, необходимой для обучения на первом курсе университета, поэтому преподаватели-предметники должны обучить «предмету через русский язык или русскому языку через предмет» [5, 53].

А.Я. Алеева в своей статье [1] описывает концептуальную модель готовности иностранных студентов к учебно-профессиональной деятельности. По мнению автора, данная модель включает в себя мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой и операциональный компоненты. Так, студенты должны:

- иметь интерес к обучению, изучению русского языка, овладению языком специальности;
- понимать цели предвузовского обучения, представлять будущую специальность;
- иметь высокую степень самоорганизации, удовлетворение от получения профессионально значимой информации;
- владеть лингвистическим аппаратом как средством получения профессионально значимой информации, владеть навыками самостоятельной работы, решения учебно-профессиональных задач.

Университет, и в частности подготовительный факультет, должны стремиться к созданию такой среды обучения, в которой иностранный студент получит возможность развить все данные компоненты.

Российская школа методики преподавания русского как иностранного имеет большую историю, богатый опыт учебно-воспитательной работы и, конечно, решает большинство этих задач вполне успешно.

Тем не менее, существует ряд проблем, с которыми сталкиваются все университеты, имеющие отделение предвузовской подготовки. Стародуб В.В. в своей статье [4] говорил о необходимости:

- совершенствования и развития нормативно-правовой базы, регулирующей обучение иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки (*мы полагаем, что в этом вопросе необходимо уделить внимание стандартам и программам обучения по профилям. Также мы согласны с мнением Н.И. Гузаровой [2, 36], которая, ссылаясь на приказ №866 от 08.05.1997, утвердивший требования к минимуму и уровню подготовки выпускников подфака, отмечает необходимость изменений учебных планов и программ, поскольку они не удовлетворяют потребностям современной высшей школы*);
- разработки концепции самостоятельной работы студентов (*в данном вопросе каждый вуз должен заниматься созданием базы материалов для самостоятельной работы*);

- создания учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному нового поколения, отражающих достижения методики преподавания русского языка как иностранного и возможности современных технических средств обучения (*мы согласны, что каждый вуз стремится создать учебник с учетом потребностей своего учреждения, в другом вузе учебник*

*используется выборочно, не в полном объеме, возможно, стоит стремиться создавать унифицированные учебники*);

- урегулирования взаимодействия с Головным центром тестирования в решении организационных вопросов, связанных с получением версий тестов, передачей результатов тестирования и получением сертификатов (*данное положение больше всего касается вузов, расположенных не в Москве, возможно выходом явилась бы передача некоторых полномочий региональным центрам тестирования, например, подготовка и выдача сертификатов*);

- координации деятельности вузов, центров, кафедр, осуществляющих предвузовскую подготовку иностранных студентов в России, поскольку сейчас каждый вуз осуществляет обучение, исходя из возможностей своего педагогического коллектива и материально-технической базы университета (*мы согласны, что необходимо обобщение опыта работы с иностранными студентами, возможно издание справочников, рекомендаций, курсов повышения квалификации для руководителей предвузовского отделения, что особенно важно для тех учреждений, которые начинают осуществлять обучение иностранных граждан*).

Среди проблем, влияющих на результативность предвузовской подготовки, Н.И. Гузарова [2, 36] выделяет и качество набора, поскольку редко кто приезжает хотя бы с элементарным знанием русского языка, а студенты-контрактники, как правило, имеют «посредственные оценки в школьных аттестатах». Абитуриенты приезжают в основном из стран Восточной Азии, языки народов которых принадлежат к совершенно другим языковым семьям, по сравнению с русским. Среди студентов отмечается низкая мотивация к изучению русского языка. На результативность предвузовской подготовки влияет также и не постоянный количественный и качественный состав групп, значительно растянутый по времени заезд слушателей.

Мы предполагаем, что одним из выходов в такой ситуации может стать дистанционное обучение. Когда потенциальному абитуриенту будет предложено пройти предвузовскую подготовку online. Очевидное преимущество дистанционного обучения заключается в «расширении доступности изучения русского языка иностранными гражданами в своей стране, что не только существенно увеличивает общее количество студентов, изучающих русский язык, но и снимает важнейшую проблему недостаточного уровня языковой компетентности тех студентов, которые приезжают для учебы в вузы России» [3, 56]. Проведение очных тестовых экзаменов может определить сформированность умений и навыков для продолжения учебы в вузе. Дистанционное обучение хорошо еще тем, что оно позволяет студенту фактически не «терять» год учебы, изучая только русский язык как язык общения и специальности, а также возможность определиться с будущей специальностью и готовностью учиться в России.

Одним из острых вопросов является проведение государственного тестирования по русскому языку. Не секрет, что на первые курсы вузов приходят студенты фактически не владеющие I сертификационным уровнем, что существенно усложняет возможность получения качественного образования. Возможно, получение данного сертификата должно стать обязательным, и если абитуриент не демонстрирует владения соответствующим уровнем, то ему должно быть предложено повторное обучение или дополнительные курсы по русскому языку.

Мы провели социологический опрос слушателей подготовительного отделения (47 респондентов) и студентов I курса (34 респондента) с целью выяснения мнений студентов об эффективности и достаточности языковой подготовки на подготовительном факультете, а также о возможности обучения на подфаке дистанционно. Отметим, что в опросе участвовали слушатели из Сирии, Китая, Вьетнама, Монголии, Египта (1 респондент) и студенты I курса из Вьетнама, Китая, Монголии, Нигерии и Зимбабве (по 1 респонденту из), Франции (1 респондент).

97,9% респондентов слушателей ПО уверены, что изучать русский язык и готовиться к поступлению в российский университет лучше в России, также как и 97% студентов I курса. 48,9% слушателей ПО приехали в Россию, потому что здесь можно получить хорошее образование, только для 10,6% материальный фактор оказался значимым. Из студентов I курса 79,4% считают, что в России можно получить хорошее образование. Конечно, среди причин приезда в Россию и слушатели ПО и студенты I курса также называют: совет друзей, родителей, необходимость для страны (особенно вьетнамцы).

Проблемы, в основном, видят в изучении предметов на русском языке: слушатели ПО – 44,7%, студенты I курса – 61,8%; в изучении русского языка: слушатели ПО – 19,1%, студенты I курса – 26,5%. Также и слушатели ПО и студенты I курса указывают среди проблем общение с русскими студентами, с администрацией, с преподавателями по предметам (отмечая, что они не всегда понимают, что русский не их родной язык).

76,6% слушателей ПО указали, что они бы хотели иметь больше занятий по русскому языку, потому что они считают, что «это – основной предмет», «надо свободно говорить на русском языке», «можно будет хорошо изучать предметы». Остальные (студенты из Монголии) не хотят иметь больше уроков по русскому языку.

89,4% респондентов уверены, что смогут получать образование на русском языке после окончания ПО, 1 ре-

спондент понимает, что ему будет трудно, но надеется, что сможет, только 2 ответили, что думают, что не смогут, поскольку плохо понимают по-русски.

На вопрос о возможном дистанционном обучении на подфаке 80,9% ответили, что не согласны, потому что «нужен преподаватель», «это не удобно». 14,9% согласны были бы пройти обучение на подфаке дистанционно, потому что «это удобно».

64,7% студентов I курса отметили, что знают русский язык недостаточно для того, чтобы изучать предметы на русском языке. Однако среди остальных респондентов, которые отметили свой уровень как достаточный, 50% указали, что у них есть проблемы в изучении русского языка.

На вопрос о возможном дистанционном обучении на ПО 35,3% согласились бы, потому что «это удобно», «можно изучать дома», «можно знать русский язык лучше», «так легче», «в Томске холодная погода, и можно дома». 35,3% респондентов не согласились бы учиться дистанционно. Среди причин указываются следующие: «нужна практика», «трудно для понимания и говорения», «общаться с друзьями лучше в жизни», «нет преподавателя, который может объяснить», «мне трудно самому понимать мои ошибки», «мне надо будет самому платить». Остальные 29,4% решительно отказались бы от такой возможности.

Проанализировав результаты социологического опроса, мы можем отметить, что в целом студенты готовы получать образование в России, считают его достаточно хорошим. Среди главных проблем обучения на ПО остается изучение предметов на русском языке, что заставляет нас задуматься над решением этой проблемы (и речь, прежде всего, идет о том, готовы ли сами преподаватели предметники обучать иностранных студентов).

Что касается дистанционного образования, то если проанализировать причины отказа от него, то можно заметить, что студенты не до конца понимают возможности дистанционного обучения, не понимают, что при дистанционном обучении также есть общение с преподавателем. В данном случае необходимо работать над содержательной и маркетинговой стороной данного вида обучения.

Отметим, что, несмотря на проблемы, существующие в системе высшей школы России, получение высшего образования в российских вузах остается привлекательным для иностранных студентов из разных стран мира. Но в условиях роста абитуриентов актуальной выглядит задача повышения эффективности предвузовской подготовки.

#### Литература:

1. Алеева А.Я. Компоненты структуры готовности иностранных учащихся к обучению в вузе / А.Я. Алеева // Международное сотрудничество в образовании. – СПб., 2002. – Ч. 2. – С. 123–125.
2. Гузарова Н.И. Организационные и методические аспекты повышения эффективности предвузовской подготовки иностранных студентов / Н.И. Гузарова // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты. – Томск, 2008. – С. 34–37.

3. Капитонова Т.И. Концепция дистанционного курса русского языка для обучения китайских студентов / Т.И. Капитонова, Н.И. Озерова // Обучение иностранцев на современном этапе. — Волгоград, 2003. — С. 54—58.
4. Стародуб В.В. Актуальные проблемы языковой подготовки иностранных студентов к обучению в техническом вузе / В.В. Стародуб // Международное образование в начале XXI века. — М., 2005. — Ч. 1. — С. 275—279.
5. Филимонова Н.Ю. Предвузовская подготовка иностранных учащихся в рамках непрерывного образования / Н.Ю. Филимонова, А.Е. Годенко // Международное образование в начале XXI века. — М., 2005. — часть 1. — С. 50—57.

## Феномен деструктивных неокультов как социально-педагогическая проблема

Петрина Мария Григорьевна, магистрант  
Московский педагогический государственный университет

Как известно, одной из вех в развитии педагогической науки стало расширение в XIX столетии общественного заказа, предъявляемого системе общественного образования. Данный заказ был связан не только с теорией и практикой воспитания представителей всех возрастных когорт, но и с адаптацией и перевоспитанием лиц, нарушающих или не способных соблюдать установленные в обществе нормы и ценности. На данный запрос общества педагогика ответила возникновением андрогогики, герогогики, пенитенциарной педагогики. Кроме того, в системе педагогических наук постепенно выделяется и начинает свое самостоятельное существование социальная педагогика, история развития которой в нашей стране имела достаточно сложный характер. Существующий в настоящее время многофакторный подход изучения социального воспитания человека в контексте социализации (Мудрик А.В.) позволяет прогнозировать развитие человека, намечая пути и способы создания благоприятных условий для его социализации. Кроме того, исследования в области социально-педагогической виктимологии позволяют определять направления педагогической помощи жертвам неблагоприятных условий социализации и минимизировать влияние неблагоприятных факторов современного российского общества, угрожающих жизни и здоровью его граждан.

Однако для реализации указанного подхода социальным педагогам необходимо довольно быстро реагировать на происходящие в стране социокультурные, политические и экономические изменения, подвергая их глубокому анализу. Тщательная и одновременно незамедлительная проработка новоявленных проблем позволяет педагогам разрабатывать адекватные педагогические методы и приемы предупреждения влияния неблагоприятных условий социализации в отношении своих воспитанников и создавать реабилитационные программы лиц, все же ставших жертвами неблагоприятных факторов среды. Следует признать, что быстрота педагогических мер в отношении преодоления той или иной социальной опасности часто представляет собой необходимый «краеугольный камень», особенно, если речь идет о со-

тнях тысячах молодых жизней. Одновременно незамедлительность педагогических мер является проблематичной, поскольку, как и любая другая область научного знания, социальная педагогика достаточно консервативна. Этим фактом во многом объясняется недостаточная освещенность социально-педагогического аспекта объективно существующей в российском обществе проблемы деструктивных неокультов или так называемых «сект».

Широкое распространение нетрадиционных религиозных движений, квазирелигиозных организаций, имеющих характер тоталитарных сект и разнообразных оккультных течений относительно недавнее явление в России. Хронологически приход вербовщиков тоталитарных сект начался в постперестроечное время на пространстве Советского Союза. Пик их деятельности пришелся преимущественно на 90-е годы XX в., когда после падения коммунистического устройства общества люди оказались в состоянии «идеологического вакуума», отсутствия прочной духовной основы и потому часто не могли критично оценивать незнакомые религиозно-мистические учения. Традиционные конфессии из-за многолетних гонений и длительной антирелигиозной пропаганды оказались сильно ослаблены. Лидеры деструктивных неокультов не замедлили воспользоваться образовавшейся мировоззренческой брешью и несовершенством российского законодательства, привлекая людей экзотичностью своих воззрений, идеей избранности, гарантией спасения от мнимого апокалипсиса т.д.

Особенно сильно обостряет данную проблему заинтересованность лидеров деструктивных культов в вербовке, прежде всего, молодых дееспособных людей в возрасте от 16 до 30 лет, являющихся основой функционирования и резервом развития общества. Стивен Хассен, один из ведущих мировых экспертов по контролю над сознанием в деструктивных сектах, констатирует: «...Нация лишается своего главного ресурса: ярких, талантливых, по-хорошему амбициозных людей, которые могли бы совершить очень многое на пользу стране и всему человечеству. Многие из знакомых мне бывших членов сект стали врачами, учителями, юристами, изобретателями,

артистами» [3, с.83]. Его слова справедливо можно адресовать не только к американскому, но и российскому обществу. Проблема неокультов поражает своими масштабами. Хвьяля-Олинтер А.И. отмечает, что исследования насчитывают в современной России сотни только официально известных образований, относимых к подобным группам. Многие из данных окултно-мистических учений открыто или скрыто признают в качестве одного из своих кумиров зло как реальную сущность [4, с.12]. Являясь мощным криминогенным фактором, деструктивные неокульты представляют серьезную угрозу для национальной безопасности государства.

Пребывание человека в «секте» часто ведет к глубоким и чрезвычайно трудно поддающимся лечению нарушениям психического здоровья. Исследуя психические расстройства, вызванные деятельностью неокультов, Кондратьев Ф.В. констатирует: «Зависимое расстройство личности является начальным нарушением психики, вслед за ним возможно развитие более тяжелых психических расстройств вплоть до психозов с агрессивным поведением или с суицидальными действиями. Острые психотические состояния могут носить характер аффективно-бредовых состояний, параноидов, индуцированных психозов, а также стрессовых реакций с последующим тяжелым постстрессовым синдромом. Кроме того, в результате пребывания в секте могут возникать резкие обострения уже имевшихся латентных форм заболевания (чаще всего шизофрении)» [1].

*Таким образом, феномен деструктивных неокультов являет собой угрозу как индивидуальному психическому здоровью и социальной активности отдельных лиц, так и здоровью общества в целом.*

Свой вклад в преодоление проблемы культового насилия наряду с правоохранительными органами, религиоведами, медиками и клиническими психологами *могут и должны* внести социальные педагоги.

*Профилактика* вовлечения подростков в неокульты является важным звеном в антисектантской деятельности, воплощение которого находится в компетенции социально-педагогической службы образовательного учреждения. Актуальность данной проблемы побудила нас в период с 2007 по 2008гг. разработать и апробировать на базе *малой* группы испытуемых воспитанников ГОУ Детского дома №71 ЮАО г. Москвы программу «Скажи секте: «Нет!»». В выборку вошли подростки 13–16 лет. Работа велась в три этапа:

*Констатирующий этап:* предусматривал проведение диагностического обследования воспитанников детского дома подросткового возраста. Цель: составление психологических портретов воспитанников детского дома до реализации программы для последующего отслеживания динамики изменений в структуре личности.

На *формирующем этапе* целью являлось развитие у подростков знаний, умений и навыков распознавания вербовщиков неокультов и личной защиты от их деструктивного влияния.

Программа имеет два основных направления:

1. **Информационно-просветительская работа** (данное направление ориентировано на работу с социальными педагогами, психологами и воспитателями образовательного учреждения). Взаимодействие с педагогами включает предоставление рекомендаций в работе по предупреждению вовлечения подростков-воспитанников детского дома в неокульты и выступление на педагогическом совете с докладом «Неокульты — угроза детям XXI века».

2. **Программа профилактических занятий: «Скажи секте: «Нет!»**»

*Контингент учащихся и принцип набора в группу:* программа рассчитана для детей среднего и старшего подросткового возраста. В группу набирается не более 15 человек. Группа — разнополая.

*Продолжительность работы по программе:* программа включает 12 тематических занятий. Рассмотрение одной темы рассчитано на один академический час в 45 минут. Режим работы — 2 раза в неделю.

*Логика проекта исследования:* Программа профилактических занятий состоит из трех блоков.

*Первый блок* является *вводным*, и включает в себя два первых занятия, целью которых является установление правил общения в группе, а также обсуждение с подростками ценности и уникальности каждой человеческой личности.

*Второй блок* носит *социально-психологический* характер. Его занятия посвящены рассмотрению ценности человеческого общения, выработке правил гармоничных взаимоотношений с окружающими, практическим техникам избегания манипулирования собой и отстаивания своего мнения.

*Третий блок* носит *сектоведческий* характер и является основным. Занятия данного блока посвящены рассмотрению понятия «секта», изучению основных признаков деструктивных групп и культов; подросткам дается базовая информация о характере деятельности наиболее распространенных в России неокультов; в этом же блоке разбираются практические приемы идентификации вербовщиков культа и защиты от их скрытого влияния на поведение и сознание человека. В дополнение ко всему обзорно подросткам знакомят с существующими на сегодняшний день техниками выведения человека из культовой зависимости.

*Контрольный этап* исследования включал в себя определение эффективности проделанной работы. Заключительная диагностика позволила отследить положительные изменения в психологическом портрете испытуемых воспитанников.

Результаты оказались следующими:

- отмечен рост степени выраженности воли у всех испытуемых (кроме одного, чья степень была высокой изначально; выраженность степени его воли осталась неизменной).

- у всех испытуемых снизился уровень нейротизма;

- у двух испытуемых отмечено увеличение степени сознательности и собранности.

## Тематический план профилактической программы «Скажи секте: «Нет!»

Блок	№п/п	Тема:	Цели и задачи занятия:
Вводный блок	1.	«Будем знакомы»	<i>Цель:</i> познакомиться с участниками программы. <i>Задачи:</i> – установить правила поведения во время занятий; – сформировать установки на активное участие подростков в программе; – развить навыки коммуникабельности.
	2.	«Человек и наука о нем – человековедение»	<i>Цель:</i> сформировать ценностное отношение к личности другого человека. <i>Задачи:</i> – изучить многообразие наук о человеке; – развить навыки самопознания и рефлексии; – воспитать толерантное отношение к личности другого человека.
Социально-психологический блок	3.	«Общение как драгоценность»	<i>Цель:</i> сформировать ценностное отношение к общению как к одной из важнейших человеческих потребностей. <i>Задачи:</i> – обучить правилам успешного общения; – развить коммуникативные способности; – гармонизировать межличностные отношения в группе.
	4.	«Мое личное пространство»	<i>Цель:</i> сформировать представления подростков о личном пространстве. <i>Задачи:</i> – изучить структуру интимно-личностного пространства; – обучить определять зоны интимно-личностного пространства; – развить навыки самопознания.
	5.	«Что такое манипуляция?»	<i>Цель:</i> изучить манипуляцию как психологический феномен. <i>Задачи:</i> – познакомить учащихся с понятием манипуляции и манипулирования; – научить идентифицировать манипулятивное поведение; – воспитать негативное отношение к манипулятивному общению.
	6.	«Как сказать «нет» и отстоять свое мнение?»	<i>Цель:</i> развить критичность мышления. <i>Задачи:</i> – изучить техники и приемы защиты интимно-личностного пространства от деструктивного скрытого и открытого влияния; – развить навыки самопознания и рефлексии; – гармонизировать межличностные отношения испытуемых подростков со значимыми Другими.
Сектоведческий блок	7.	«Угроза моему личному пространству»	<i>Цель:</i> сформировать представление о сектах как угрозе индивидуальной безопасности человека. <i>Задачи:</i> – изучить понятие психологической безопасности»; секты/неокульты; – познакомить с основными признаками сект и тоталитарных групп; – рассмотреть изменения в эмоциональной, поведенческой и волевой сфере адепта неокульты.
	8.	«Секты и дети»	<i>Цель:</i> сформировать представление о сектах как угрозе индивидуальной безопасности детей и подростков. <i>Задачи:</i> – изучить «внушаемость» как индивидное свойство человека; – определить причины пристального внимания тоталитарных сект к молодым юношам и девушкам; – развить навыки самопознания.
	9.	«Религиозные секты»	<i>Цель:</i> изучить основные черты религиозных сект. <i>Задачи:</i> – определить различие понятий «вера» и «религия»; – сформировать представление о традиционных религиях как основах развития нравственности, культуры и государственности. – изучить деструктивный характер деятельности псевдохристианских, псевдовосточных и оккультно-мистических сект.

Сектоведческий блок	10.	«Религиозные секты. Продолжение»	<p><i>Цель:</i> расширить представления учащихся о существующих неокультрах.</p> <p><i>Задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– развить навыки поисковой деятельности;</li> <li>– усилить установку на активное участие подростков на занятиях;</li> <li>– изучить деструктивный характер деятельности псевдохристианских, псевдовосточных и оккультно-мистических сект.</li> </ul>
	11.	«Религиозно-национальные секты»	<p><i>Цель:</i> изучить основные черты религиозно-национальных сект.</p> <p><i>Задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– развить толерантность к другим национальностям;</li> <li>– сформировать представление о традиционных религиях как основах развития нравственности, культуры и государственности;</li> <li>– изучить деструктивный характер деятельности религиозно-национальных сект.</li> </ul>
	12.	«Как противостоять тоталитарным сектам?»	<p><i>Цель:</i> развить автономность и защищенность личности от влияния деструктивных культов.</p> <p><i>Задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– закрепить полученные на предыдущих занятиях знания;</li> <li>– изучить алгоритм поведения в случаях потенциальной вербовки в неокульт;</li> <li>– дать представление о существующих способах выведения человека из культовой зависимости;</li> <li>– рефлексия; обратная связь.</li> </ul>

По завершению реализации социально-педагогической программы «Скажи секте: «Нет!»» испытуемым было предложено оставить отзыв, относительно ее актуальности и пользы для современных подростков, рекомендаций и советов по совершенствованию содержания занятий и личную оценку качества проведения занятий. Приведем пример одного из таких отзывов, оставленных испытуемым подростком 16-ти лет:

*«Я считаю, что проводить подобные мероприятия в учебных заведениях необходимо, потому что молодежь подвержена влиянию плохого, они воспринимают и вбирают в себя все плохое, зная об этом мало. Подростки обязаны знать больше о попадании в секты, и о том, как из них выбраться.»*

*На занятиях нужно более подробно рассказывать о влиянии человека на другого человека (вербовка) и самое главное, как возможно выбраться, если ты уже находишься в секте давно, как вернуться в нормальную жизнь.»*

*Занятия понравились, очень интересные и понятные. А главное, запомнить легко. Я узнала много нового и доказала свое мнение.»*

Таким образом, профилактические программы по предупреждению вовлечения подростков в неокульты являются важными, но не единственными педагогическими мерами решения проблемы деструктивных сект. Пубертатный период — это время активного формирования ми-

ровозрения молодого человека. Вместе с этим всегда следует помнить, что подростки мировоззренчески незрелы, в них сильно развито подражание кумирам. Поэтому во многом нивелированию проблемы будет способствовать выступление социального педагога в качестве посредника между ребенком и традиционными религиями, которые исторически всегда являлись мощными факторами формирования основ культуры, нравственности и духовности всех стран и народов.

Кроме того, представляются актуальными исследования, направленные на определение педагогических условий реабилитации молодых лиц, подвергшихся культовому насилию, а именно: социальная помощь и поддержка родственников и близких адепта культа; восстановление дисфункциональных семейных отношений; ресоциализация бывшего «сектанта», оказание помощи в области профориентации и проектировании его образовательного маршрута, так необходимого для выстраивания здоровых отношений с собой и окружающими.

Таким образом, вербовка в квазирелигиозные организации молодых дееспособных лиц обуславливает необходимость разработки нового — социально-педагогического аспекта изучения проблемы сектантства, поскольку именно этот аспект дополняет опыт антисектантской деятельности психолого-педагогическими способами преодоления и (или) минимизации культового насилия.

Литература:

1. Кондратьев Ф.В. Современные культовые новообразования как психолого-психиатрическая проблема. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.wco.ru/biblio/books/kondrat1/Main.htm>

2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. Заведений / А.В. Мудрик. — 7-е изд., исправ. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 224 с
3. Хассен С. Противостояние сектам и контролю над сознанием / Стивен Хассен; пер. с англ. Л. Аскинази. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. — 315, [5] с.
4. Хвыля-Олинтер А.И. Религиоведение и духовная безопасность: для служащих органов исполнительной власти Российской Федерации. — Москва. 2009. — 298 с.

## Процесс раннего вмешательства в детское развитие: история Чикагского лонгитюдного исследования

Поескова Галина Ивановна, аспирант  
Белгородский государственный университет

Научный руководитель – Ерёмкин Анатолий Ильич, доктор педагогических наук, профессор

*Статья затрагивает проблему воспитания и обучения детей дошкольного возраста в США. В статье особо подчёркивается важность раннего дошкольного обучения детей. Анализ результатов проведённых в США исследований показал, что роль правильно организованного дошкольного образования на дальнейшее развитие детей, на их успешность и благополучие во взрослой жизни неоценима. Раннее дошкольное воспитание влияет как на развитие когнитивных навыков у детей, так и на развитие мотивации, коммуникативности, умения работать с другими людьми.*

**Ключевые слова:** дошкольное образование, одарённые дети, модернизация, высокий интеллект.

*The article deals with the problem of education and training of preschool children in the USA. The article emphasizes the importance of early education of pre-school children. The analysis of the U.S study have shown that the role of properly organized pre-school education in the further development of the children on their success and well-being in adult life is invaluable. Early pre-school education influence on the development of cognitive skills and on their development of motivation, sociability, ability to work with other people.*

**Keywords:** early childhood education, gifted children, modernization, high intelligence.

В последнее время раннее вмешательство, начиная от рождения ребёнка и до начальной школы, вновь приобрело повышенное внимание в США как одна из наиболее желательных стратегий получения оптимального развития ребёнка. Специалисты считают годы от одного до трёх лет заслуживающими особого внимания, как критические в развитии и здоровье ребёнка.

История Чикагской лонгитюдной программы восходит к середине 1966 года, когда генеральный интендант Чикагских государственных школ Бенжамин Вил столкнулся с серьёзными, в том числе и образовательными проблемами: 8% учащихся шестых классов читали на уровне учеников первого класса; 30% населения Чикаго жило ниже официального уровня бедности; 100% населения Чикаго являлось представителями меньшинств; уровень безработицы вырос и достиг 39% в сравнении с 15% в других регионах. Всё это вызвало экстренную федеральную помощь. Была создана федеральная программа «The Chicago Child-Parent Centers Program», которая началась в 1966 году и продолжалась вплоть до 1986 года. Рейнолдс руководил этой программой, проводил регулярное и многократное исследование свыше 1539 детей в течение двадцати лет, имел возможность идентифици-

ровать детей с высоким IQ из бедных афро-американских семей и проследить за их развитием в течение длительного периода времени. Учёный сделал вывод о том, что наибольшая эффективность характерна для программ дошкольного образования, поскольку именно в раннем детстве закладываются основы личности и психики человека, дальнейшего развития его интеллектуальных способностей, интересов и возможностей. Рейнолдс считал, что годы от 3 до 10 лет заслуживают особого внимания, ибо это решающие годы в развитии ребёнка. Термин «раннее вмешательство в развитие ребёнка» он объясняет, как предоставление образовательных и социальных услуг детям и их семьям, начиная с дошкольного возраста (pre-school) от 0 до 5 лет, которые находятся в степени риска из-за бедности, антисоциальных факторов или условий окружающей среды» [1]. Эта программа подобно программе Head Start является широкомасштабной программой борьбы с бедностью, начатой в США 1960-х годах. Чикагская программа федерального значения уникальна в своём роде:

1) в ней были объединены программа дошкольного образования (pre-school) и образования, получаемого в детском саду;



2) в каждом центре обслуживались дети, проживающие в данном микрорайоне;

3) приглашались родители как для участия в программах развития их детей, так и в целях их собственного развития;

4) концептуально программа основывалась на активности и опыте детей, ведущему к развитию основных способностей детей в чтении, математике, искусства, и способствовали хорошему психическому и социальному развитию дошкольников.

Отличительная особенность Чикагской лонгитюдной программы от других программ заключалось в следующем:

— Чикагское лонгитюдное исследование рассматривало факты долгосрочного влияния широкомасштабного раннего вмешательства на дальнейшее развитие ребёнка;

— исследование раннего вмешательства рассматривалось вкрупне с участием в дошкольном образовании, с образованием, получаемом в детском саду вплоть до старшего подросткового возраста ребёнка;

— данная программа оказала своё влияние, как на развитие ребёнка, так и на развитие в целом семьи ребёнка.

Следует отметить, что существовал ряд показаний, необходимых для участия в Чикагской программе раннего вмешательства. Главным условием для участия в этой программе являлись плохие условия окружающей среды, которые не способствовали здоровью ребёнка. Здесь следует подчеркнуть, что в 1960-х годах 40% от численности всех детей Америки составляли дети из бедных афро-американских и латино-американских семей. Раннее вмешательство в виде образовательного обогащения могло компенсировать недостатки, которые являлись следствием бедности. Данная программа была призвана способствовать когнитивному, социальному и психическому развитию ребёнка. Разработчики этой программы ожидали от неё как краткосрочного, так и долгосрочного эффекта. Развитие ребёнка, включая его языковое развитие, безусловно, оказывало влияние на развитие его мотивации, успехов в школе и дальнейшего образования. Хотя на первый взгляд бросается много общего между программами Head Start и Чикагской программой, существуют различия между ними:

1) административные центры Чикагской лонгитюдной программы располагались в начальных школах и имели специальные помещения для занятий с родителями, в отличие от программ Head Start, которые сотрудничали с социальными службами, а не со школьными системами;

2) законодательно Чикагский проект предполагал наличие вокруг школы нищеты, тогда как программа Head Start предполагала бедные жизненные условия в семье;

3) основное отличие состояло в том, что Чикагский опыт предполагал оказание образовательных услуг детям в течение 6 лет с возраста ребёнка от 3 до 9 лет, а программа Head Start только дошкольный возраст (до детского сада).

Чикагская лонгитюдная программа охватила 24 центра при Чикагских государственных школах: предлагались

образовательные услуги дошкольникам в возрасте от 3 до 4 лет и детям, посещающим детские сады. Основной особенностью этих программ было:

- раннее вмешательство;
- включение в образовательный процесс родителей;
- языковое развитие;
- взаимосвязь между дошкольным и начальным образованием.

Существовали три условия законного применения этой программы:

- 1) дети должны жить возле близлежащей школы;
- 2) дети не должны участвовать в других программах дошкольного развития;
- 3) родители детей должны дать согласие на участие в программах хотя бы полдня в неделю.

Дошкольники проводили примерно 45 минут ежедневно за тренировкой навыков чтения. Кроме этого были уроки музыки, занятия искусством, социальные занятия. Активность сосредотачивалась вокруг изучения слов, сравнений, изучения литературы и в течение учебного года (8 месяцев) сложность материала возрастала. Существовало три категории классов:

- a) ориентированные на активность учителя;
- b) развивающие;
- c) смешанные.

Группы, центрированные на учителе, включали в себя такую активность, как совершенствование академических знаний и умений (читать, писать, считать). Группы, центрированные на развитии, предполагают небольшое количество детей в группах, наличие групп по интересам, применение таких материалов, как например, Пибоди дидактический материал. В группах со смешанной деятельностью предполагалось как развивающая активность детей, так и активность, центрированная на учителе. В программе предполагался широкий спектр родительской активности: волонтерство; чтение историй в группах детей; организация игр с детьми, выполнившими свою работу; проведение научных экспериментов; работа над проектами; занятия с детьми по интересам; помощь в подготовке ланчей и завтраков; участие в экскурсиях.

Следует отметить тот факт, что перед участием в программе дети прошли медицинское обследование, был проверен слух и зрение при участии логопеда. По утрам в группах полного дня детям предоставлялся бесплатный завтрак и ланч, как часть программы, предложенной Департаментом сельского хозяйства США.

Интенсивную подготовку для участия в программе приняли и учителя. Общая стоимость на ребёнка в год по данной программе составила 4350 \$ на ребёнка, не включая расходы по программе бесплатного питания детей. Для применения программы учитывался статус риска:

- низкий уровень образования у родителей;
- наличие четверых или более детей в семье;
- программа проводилась в школах, где 60% детей жили в условиях крайней бедности;

- наличие безработных родителей;
- неполная семья;
- дети являлись выходцами из национальных меньшинств.

Чикагская программа представляла 3-часовую программу (по утрам и вечерам) для дошкольников (preschool), достигших трёх лет в отдельных комнатах в группах по 4–5 детей или 6-часовые программы для дошкольников-детсадовцев (с 5 лет). Малое количество детей в группах и присутствие нескольких воспитателей способствовали качественному дошкольному образованию детей. Общее число детей, посещающих центр, составляло 130–210 человек, группы обучающихся детей состояли из 4–5 человека, что способствовало индивидуализации процесса обучения и достижению в конечном итоге значительных успехов в когнитивном развитии ребёнка, развитию его способностей и умственной готовности к школе в возрасте пяти лет. Успехи в когнитивном развитии детей наиболее часто используют для объяснения долгосрочного влияния при раннем детском вмешательстве. Эти успехи отмечали

Литература:

1. Reynolds, A.J. Success in Early Intervention. University of Nebraska Press.

при проведении (Iowa Test) тестирования в возрасте 9 лет, а также умственную готовность к школе путём тестирования в возрасте 5 лет.

Таким образом, результаты Чикагского лонгитюдного исследования показали:

- при специальном обучении когнитивное развитие детей достигает нормы в течение первого года обучения, а также может превосходить её;
- раннее вмешательство способствует долгосрочному влиянию на ребёнка, увеличению его IQ, измеренное тестом Iowa Test в возрасте девяти лет, хорошим успехам в школе и уменьшению проблем в поведении ребёнка;
- долгосрочный эффект программы выявился в развитии детской мотивации, что даже важнее, чем когнитивное или языковое развитие ребёнка: самооценка своих способностей, эффективности и настойчивости;
- актуализация образовательного ресурса даже при отсутствии социокультурных изменений, способна значительно влиять на потенциал развития маленьких детей.

## Современные аспекты профессиональной подготовки студентов в рамках педагогической практики

Полежаева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Московский гуманитарный педагогический институт

Не секрет, что образование является приоритетным направлением политики любого государства. К проблемам образования обращено внимание государственных деятелей, ученых, педагогов и широкой общественности, т.к. образование является важным средством государственного строительства, оно оказывает решающее влияние на продуктивность национальной экономики, обеспечивает успехи в развитии науки, в технологических преобразованиях, в отношениях человека и окружающей среды. С системой образования сталкивается каждый гражданин государства в разные периоды своей жизни и поэтому каждый заинтересован в том, чтобы система образования была максимально эффективной.

Образование выполняет ряд общественно значимых функций. Традиционно к функциям образования относят:

- передачу (трансляцию) знаний от поколения к поколению;
- генерирование и хранение национальной культуры общества, языка;
- социализация личности, особенно молодежи, и ее интеграция в общество.

Однако современное общество динамично развивается, возрастает мобильность капитала и кадров. Развитие общества напрямую зависит от культурного и интеллектуального капитала отдельного человека. Поэтому образование — это важнейшее условие экономического роста, научного прогресса. Так экономисты подсчитали, что в результате поддержки и внедрения эффективной системы образования развитые страны получают до 40% валового национального продукта. А 1 доллар, вложенный в образование, дает не менее 3–6 долларов прибыли. Поэтому можно утверждать, что на современном историческом этапе образование выполняет и экономическую функцию.

Кроме того образование сегодня рассматривается как фактор социальной мобильности граждан, позволяет осваивать новые социальные роли. Поэтому внедряются новые формы образовательной деятельности такие, как дистанционное образование.

Необходимо отметить, что качество образования напрямую влияет на престиж страны, что позволяет обеспечивать конкурентноспособность государства на мировом рынке и привлекать финансовые инвестиции

за счет высококвалифицированных кадров. Данное утверждение позволяет нам выделить еще одну функцию современной системы образования — социально-политическую. Реализация данной функции осуществляется через поиск новых форм профессиональной подготовки студентов.

Интерес к проблеме профессиональной подготовки студентов объясняется тем, что несмотря на широкое употребление данного понятия в научных публикациях и повседневной речи оно так и не получило конкретного определения. Это обусловлено различиями в подходах, которые выбирают ученые для раскрытия профессиональной подготовки.

Отметим, что проблема профессиональной подготовки была предметом пристального внимания философов и ученых с древнейших времен. Так, различные вопросы профессиональной подготовки личности раскрываются в трудах античных философов. Еще Аристотель, Сократ, Платон говорили о том, что «развитие мышления человека, его мировоззрения успешно протекает в процессе деятельности, а источником познания является самопознание, ведущее к развитию знаний, поиску истины, что играет большую роль в подготовке молодого человека к самостоятельной жизни» [2].

В России проблемы профессиональной подготовки учителя тоже были предметом пристального внимания и изучения. М.В. Ломоносов в своих трудах акцентировал внимание на таких профессиональных качествах педагога, как знание предмета и методики преподавания, компетентность. К.Д. Ушинский большое значение придавал нравственности, личностным положительным качествам и умению преподавать. В.Г. Белинский отмечал исключительную важность профессии педагога. А.И. Герцен среди личностных качеств педагога на первое место выдвигал культуру, любовь к детям и любознательность, Н.Г. Чернышевский — доброту, разумность и рассудительность [8].

В.В. Краевский трактует профессиональную подготовку через усвоение профессиональных знаний, умений и навыков. Однако он делает акцент на том, что комплекса усвоенных знаний и специальных умений не всегда бывает достаточно для работы учителем, нередко выпускники педагогических вузов оказываются беспомощными перед педагогической действительностью, с которой они сталкиваются в образовательных учреждениях. Следовательно, усвоение определенных знаний, умений и навыков есть необходимое, но не единственное условие качественной подготовки студентов. Главным в определении качества является ориентация профессиональной подготовки на конкретную практическую деятельность [1].

Рассматривая проблему профессионально-педагогической подготовки современного учителя, В.А. Сластенин говорит о том, что «решить задачи, которые ставит общество перед школой на современном этапе, может такой учитель, в котором развито системное видение педагогического процесса как целостного явления и готовность к его реализации. Поэтому особенно важно обратиться к

поиску условий, которые способствовали бы формированию профессионализма будущего учителя» [6].

А.А. Орлов рассматривает профессиональную подготовку студентов как «процесс и результат освоения ими системы профессиональных знаний, осознания личностного смысла этих знаний, формирование основных общепедагогических умений (аналитико-диагностических, прогностических, конструктивно-организаторских, коммуникативных, рефлексивных), развитие важнейших профессионально-личностных качеств (эмпатии, эмоциональной устойчивости), становления на этой основе личного педагогического кредо» [7].

Ряд ученых (В.В. Сериков, Г.Н. Сериков и др.) в своих работах отмечает, что профессиональная подготовка характеризуется «личностным опытом, который приобретается в процессе совместной деятельности преподавателей и студентов и становится инструментом профессиональной деятельности» [4; 5].

Обобщая рассмотренные выше положения, можно сделать вывод о том, что при всех различиях во взглядах ученых прослеживается и некоторое сходство. Так, например, все авторы говорят об усвоении фундаментальных знаний, умений и навыков как основном показателе профессиональной подготовки студентов. Кроме того, многие исследователи отмечают, что профессиональная подготовка предполагает формирование профессиональной готовности к практическому применению полученных знаний и развитию личностных свойств.

Важной составляющей профессиональной подготовки студентов является педагогическая практика.

Педагогическая практика — это составная часть основной образовательной программы высшего профессионального образования. Цели и объемы практики определяются соответствующими государственными образовательными стандартами по уровням подготовки высшего профессионального образования. Организация практики студентов на всех этапах направлена на обеспечение непрерывности и последовательности овладения студентами профессиональной деятельностью в соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускника.

Педагогическая практика позволяет студентам целенаправленно осуществлять ознакомительно-диагностическую деятельность, адаптироваться к школе как к образовательному учреждению, понять сущность и специфику профессии учителя, формировать коммуникативную культуру будущего учителя, развивать организаторские умения, тактику и стратегию педагогического общения, овладеть различными технологиями воспитательной работы и формами внеклассной деятельности и формировать культурную и эстетическую компетенцию будущего педагога, бережное и корректное отношение к детям, осваивать приемы общения в ходе проведения творческих мероприятий с детьми.

Педагогическая практика имеет комплексный характер и включает в себя следующие этапы: подготовительный, основной и завершающий. На подготовительный этапе

идет подготовка студентов к решению задач педагогической практики, они знакомятся с содержанием, формой проведения, параметрами оценивания успешности прохождения каждого этапа. Среди форм работы можно выделить: установочная конференция, семинары.

На основном этапе практики можно предложить студентам следующие задания:

1) познакомиться с образовательным учреждением — базой практики (определить тип ОУ, проанализировать основные направления работы и педагогического процесса);

2) изучить класс, ознакомиться с работой учителей и классного руководителя; провести работу по изучению отдельных учащихся;

3) провести нестандартный урок, принять участие в обсуждении и анализе нестандартных уроков;

4) проанализировать планы внеклассной работы;

5) изучить класс с использованием основных психологических методов, составить психолого-педагогическую характеристику и диагностическую карту классного коллектива;

6) принять участие в общешкольных воспитательных мероприятиях.

Реализация данного этапа может быть осуществлена в следующих формах: встреча с администрацией и педагогическим коллективом школы, работа с нормативными документами, посещение уроков, коллективное обсуждение уроков, общепедагогический и психолого-педагогический анализ уроков, анкетирование отношений и положения учащихся в коллективе, заполнение диагностической карты, составление психолого-педагогической характеристики личности учащегося, проведение нестандартного урока, заполнение дневника педагогической практики, консультации с учителями-наставниками и групповым руководителем и др.

На завершающем этапе осуществляется подведение итогов педагогической практики, оформление отчетной документации; определяются перспективы дальнейшего профессионального роста. Подведение итогов проходит на итоговой конференции на факультете.

Данная модель педагогической практики реализуется в большинстве педагогических вузов страны. Содержание педагогической практики, как правило, определяется спецификой деятельности учителя, требованиями стандартов и программами подготовки современного учителя. Сроки педагогической практики устанавливаются факультетами исходя из требований учебного плана.

Для сравнения обратимся к анализу европейской системы педагогического образования. В европейских программах подготовки педагогических кадров практика занимает особое место. Значимость практики для повышения качества педагогического образования отмечена во всех документах общеевропейского уровня. В соответствии с условиями непрерывного педагогического образования в программу практики включены три составляющие:

1. внутришкольная стажировка, обеспечиваемая профессиональными наставниками и руководителями учебных программ;

2. двухнедельная стажировка, проходящая в центре подготовки учителей;

3. одногодичный курс стажировки на базе открытого университета по всему содержанию и структуре обучения.

Как отмечает в своих работах Сабирова Д.Р., стажировка стала главным звеном в процессе профессионального развития учителей, начиная со студенческой скамьи и далее по цепочке: выпускники педвузов — учителя-практики — высококвалифицированные учителя — и так до получения статуса «старший преподаватель» и выше. Благодаря стажировке учителя имеют возможность развивать свои педагогические способности на 5 уровнях: новичок — продвинутой молодой учитель — специалист — знаток — эксперт. Данная модель открывает для молодого учителя перспективу по овладению педагогическим мастерством [3].

Стажировка характеризуется как процесс, в результате которого выпускники педагогических учебных заведений получают развивающую поддержку для того, чтобы продемонстрировать свои умения и способности в период первого года преподавания. Выпускник вуза в этот период называется стажером. Данная программа, направленная на становление учителя как специалиста, имеет большое будущее, поскольку основана на прогрессивной модели обучения, педагогической поддержке и совершенствовании умений и навыков учителя. Эта образовательная модель в качестве образца предлагается всем органам образования с целью обеспечения более высокого уровня прохождения стажировки учителей. Автор отмечает, что при изучении европейской системы организации педагогической практики выявлен важный момент, представляющий интерес для отечественного педагогического образования: предоставление учителям-стажерам и их кураторам возможности оценивать плюсы и минусы программы стажировки, обсуждение которых проходит на индивидуальных встречах стажеров, учителей-наставников и координатора проекта.

В настоящее время в России также идет поиск активных моделей практической подготовки студентов к профессии учителя. В педагогической литературе неоднократно поднимается вопрос о том, что практика должна в большей степени способствовать формированию готовности студента к самостоятельной профессиональной деятельности в образовательном учреждении. При этом российское образование все больше интегрируется с достижениями мировой практики подготовки педагогических кадров.

В подтверждение этого приведем опыт Московского гуманитарного педагогического института, в котором с 2009 года реализуется проект «Педагогические мастерские». Данный проект призван с одной стороны обеспечить альтернативную практическую подготовку и тем самым повысить эффективность профессионального пе-

дагогического образования путем адресной подготовки педагогических кадров по запросам авторских образовательных учреждений, а с другой — обеспечить наших выпускников интересной перспективной работой в лучших образовательных учреждениях Москвы.

Важнейшим элементом проекта «Педагогические мастерские» является повышение привлекательности для молодежи карьеры учителя. Средством этого является диалог педагогов и педагогических коллективов лучших образовательных учреждений столицы, студентов и преподавателей, которые выполняют двойную роль, — во-первых, демонстрируют успешность профессии, во-вторых, осуществляют эффективную педагогическую деятельность, предоставляя качественное образование.

В профессиональном диалоге происходит развитие у студентов нового понимания сущностных особенностей педагогической профессии, важности профессионального выбора, необходимости личностного и профессионального развития и саморазвития. Таким потенциалом обладает диалог между учителем-мастером и студентом-практикантом. Воспитательное влияние учителя-мастера определяется осознанием своей ответственной роли в общественных процессах и принятием профессиональной

деятельности как мировоззренческой основы.

Педагогическая практика в Проекте «Педагогические мастерские» определяется как совместное действие, сотрудничество учителя-мастера и студента-практиканта как субъектов духовно-практической деятельности, ведущей к прочному и органичному усвоению профессиональных ценностей и формированию стратегии построения жизни, предполагающей постоянное движение к осуществлению все более сложных замыслов, результаты которых нужны не только самому человеку, но и обществу в целом.

Таким образом, можно заключить, что современное педагогическое образование отвечает запросам динамично развивающегося общества и находится в активном поиске новых альтернативных моделей профессиональной подготовки студентов. Современная профессиональная подготовка должна создавать максимально благоприятные условия для развития личности студентов, обеспечивать подготовку, отвечающую возросшим требованиям к современному учителю, его профессионально-личностным качествам, а также обеспечить высокий уровень компетентности, мобильности студентов.

#### Литература:

1. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Исследования в области образования: проблемы управления качеством: монография [Текст] / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. — Москва, РАО, 2007. — 150 с.
2. Мильцова В.Ф. Формирование профессиональной компетентности куратора в учреждениях среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В.Ф. Мильцова. — Челябинск, 2006. — 179 с.
3. Сабирова Д.Р. Общеευропейские тенденции развития систем подготовки учителей в контексте Болонского процесса [Текст] / Д.Р. Сабирова // Человек и общество: на рубеже тысячелетий. — Воронеж: ВГПУ, 2007. — С. 5—12.
4. Сериков В.В. Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования [Текст] / В.В. Сериков // Среднее профессиональное образование. — 2000. — № 7. — С. 5—10.
5. Сериков Г.Н. Управление достижением качества образования [Текст] / Г.Н. Сериков. — Челябинск, изд-во ЮУрГУ, 2009. — 265 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика и психология инновационного образования [Текст] / В.А. Слостенин. — М.: Прометей, 2009. — 164 с.
7. Орлов А.А. Педагогика: концепция и учебная программа курса для студентов пед. вуза [Текст] / А.А. Орлов. — Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2001. — 34 с.
8. Хрестоматия по истории философии (русская философия) [Текст] / Л.А. Микешина. В 3 ч. — М.: ВЛАДОС, 2001. — Ч. 3. — 672 с.

## Применение технологии сотрудничества в процессе подготовки будущего педагога профессионального образования

Рахимов ЗакирТаштемирович, соискатель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

*Применение технологии сотрудничества в процессе подготовки будущего учителя профессионального образования в современном вузе способствует повышению эффективности процесса профессионального развития будущих учителей, формирует у них качества, необходимые для реализации педагогического взаимодействия на основе сотрудничества в самостоятельной профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** технология, сотрудничества, педагогическое взаимодействие, самостоятельность

*Using to technologies cooperation in process of preparing the future teacher of the vocational training in modern high school promotes increasing to efficiency of the process of the professional development of the future teachers, forms beside them quality required for realization of the pedagogical interaction on base cooperation in independent professional activity.*

**Keywords:** technology, cooperation, pedagogical interaction, independance

Социально-экономические и политические изменения, происходящие в Республике Узбекистан, требуют кардинальных преобразований во всех сферах, в том числе и в сфере образования. Социальный заказ современному педагогу заключается в том, чтобы поднять осуществление учебно-воспитательного процесса на более высокий, качественно новый уровень. Это делает проблему совершенствования подготовки студентов к педагогической деятельности и повышение квалификации педагогов в системе последипломого образования особенно важной, поэтому вопросы совершенствования подготовки педагогических кадров приобретают в настоящее время особую актуальность. Особое место в исследовании проблемы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в современных условиях занимают вопросы, связанные с развитием личности будущего педагога. Являясь ключевой фигурой педагогического процесса, учитель должен обладать не только определенной системой профессиональных знаний, умений и навыков, но и совокупностью профессионально и личностно значимых качеств, соответствующих все возрастающим требованиям общества. Особенно актуальной в условиях модернизации системы образования и утверждения гуманистической парадигмы образования является проблема подготовки будущих учителей к реализации личностно-ориентированного педагогического взаимодействия, основанного на идеях педагогики сотрудничества. Это, в свою очередь, выдвигает на первый план задачу обновления подходов к организации образовательного процесса в вузе. С учетом этого в системе подготовки будущего педагога профессионального образования в качестве одной из составляющих выделяется личностный компонент. Личностный аспект подготовки будущего педагога профессионального образования представляет собой неотъемлемый, но относительно самостоятельный элемент системы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей,

органически связанный с другими элементами данной системы. Данный элемент в единстве с другими элементами системы содействует профессионально-личностному развитию будущих учителей в процессе их подготовки к эффективной самостоятельной профессиональной деятельности. С учетом идей системного, интегративно-деятельностного, профессионально-личностного подходов личностный аспект подготовки будущих учителей профессионального образования рассматривается как система мер в образовательном процессе вуза, обеспечивающая формирование нравственно-психологической готовности будущих учителей к самостоятельной профессиональной деятельности. Условно функции личностного аспекта подготовки студентов к профессиональной деятельности можно разделить на внутренние и внешние. Первые отражают возможности личностного аспекта, взаимосвязь и взаимозависимость его отдельных компонентов, вторые выражают отношение данного вида подготовки к другим компонентам системы профессиональной подготовки, их взаимодействие. К внутренним функциям относятся: познавательно-гносеологическая, преобразующая и нормативная. Познавательно-гносеологическая функция обеспечивает формирование у студентов целостных представлений о педагогической деятельности, о реальных путях ее познания и освоения. Ее реализация предполагает осуществление познания и анализа педагогических явлений, что становится возможным на основе овладения будущими учителями системой общекультурных, общепедагогических и специально-предметных знаний. Кроме того, реализация познавательно-гносеологической функции личностного аспекта профессиональной подготовки будущих учителей направлена на создание в процессе подготовки условий, способствующих осознанию будущим учителем себя как субъекта педагогической деятельности, способного не только воспринимать, анализировать педагогические явления и факты, но

и вносить изменения в педагогическую действительность, направленные на ее совершенствование.

Преобразующая функция личностного аспекта подготовки отражает его влияние на изменения в когнитивной, эмоционально-волевой и деятельностной сферах личности будущего педагога. Нравственно-психологическая подготовка студентов предполагает формирование познавательной, социально-нравственной, профессиональной направленности личности будущих учителей, что включает развитие их познавательных и профессиональных интересов, социально-нравственных и профессиональных установок, ценностных ориентаций, положительной мотивации педагогической деятельности. Кроме того, реализация данной функции предполагает формирование у студентов профессионально-значимых качеств личности в процессе теоретической и практической подготовки. Все это является необходимым условием успеха будущей профессиональной деятельности. Нормативная функция заключается в выработке у студентов норм, определяющих поведение учителя и соответствующих требованиям современного общества. В самом общем плане требования к учителю отражены в Государственном образовательном стандарте, однако, в современных исследованиях, посвященных личности педагога, особое место занимает решение проблем педагогической деонтологии, одной из задач которой выступает выявление требований к нравственному облику учителя. Принятие будущими учителями данных требований в качестве нравственного императива обеспечивает активность студентов в процессе профессиональной подготовки, осознание необходимости осуществления педагогической деятельности на основе установления педагогически целесообразных взаимоотношений с участниками педагогического процесса. К внешним функциям личностного аспекта профессиональной подготовки будущих учителей относятся нравственно-гуманистическая и интегрирующая функции.

Нравственно-гуманистическая функция предполагает реализацию процесса профессиональной подготовки будущих учителей на основе общечеловеческих и педагогических ценностей и создание условий для развития личности студентов, служит укреплению гуманности во взаимоотношениях субъектов педагогической деятельности. Данная функция проявляется в идее гуманизации образования, что означает не только повышение значимости гуманитарных дисциплин в образовательном процессе педагогического вуза, но и актуализацию в содержании дисциплин всех блоков подготовки культурно-нравственных, общечеловеческих и собственно педагогических ценностей [3]. Построение профессиональной подготовки будущих учителей на гуманистической основе создает условия для формирования у профессионально-нравственного отношения к действительности и педагогической деятельности, развития педагогических способностей и социально-нравственных, профессионально- и личностно-значимых качеств.

Интегрирующая функция проявляется двояко: во-первых, она отражает объективно существующую организационно-психологическую взаимосвязь структурных компонентов нравственно-психологической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности; во-вторых, она раскрывает целостный характер образовательного процесса в педвузе, обеспечиваемый взаимосвязью дисциплин общекультурного, общепрофессионального и специального циклов.

Реализация данных функций в единстве обеспечивает успешность профессионально-личностного развития будущих педагогов. Важным при этом является выбор оптимальных средств, методов и приемов деятельности, т.е. технологического обеспечения образовательного процесса. В качестве одного из основных направлений реализации содержания технологии сотрудничества выделяют применение дидактического активизирующего и развивающего комплекса, основанного на следующих положениях: содержание образования рассматривается как средство развития личности, а не как самоцель; образовательный процесс направлен на овладение обобщенными знаниями, умениями и навыками и способами мышления; интеграция дисциплин различных циклов; вариативность и дифференциация обучения; использование положительной стимуляции познавательной деятельности [2].

В стимулировании познавательной деятельности важную роль играют содержание учебного материала, методы и организация образовательного процесса и уровень его эмоциональности. Так, например, при изучении иностранного языка в педагогическом вузе для повышения эмоциональности и стимулирования познавательной активности студентов могут использоваться различные методы коллективного взаимодействия — такого способа организации образовательного процесса, при котором обучаемые активно общаются друг с другом, и условием успеха каждого являются успехи остальных. Для коллективного взаимодействия хорошо подходит применение игровых методов, занятий в форме соревнований, выполнение групповых проектов и пр.

Одно из главных положений технологии сотрудничества — учение без принуждения — реализуется посредством применения различных игр, придания личностной ориентации общения на иностранном языке, создания условий для коллективного взаимодействия преподавателя и студента на занятиях. Овладение технологией сотрудничества обеспечивает профессиональное развитие будущих учителей, формирование у них готовности к творческому решению педагогических задач, возникающих в образовательном процессе в вузе. Это позволяет конструировать педагогическое взаимодействие из резерва освоенных элементов, своеобразное сочетание которых в конкретный ситуационный момент обеспечивает педагогу возможность творчества в поиске и реализации способов педагогического взаимодействия [1].

Применение технологии сотрудничества в процессе подготовки будущего учителя профессиональной в сов-

ременном вузе, творческий подход преподавателя к организации и осуществлению образовательного процесса в сочетании с гуманистическими установками не только способствует повышению эффективности процесса про-

фессионального развития будущих учителей, но и формирует у них качества, необходимые для реализации педагогического взаимодействия на основе сотрудничества в самостоятельной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. — М.: Педагогика, 1997.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998.
3. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.

## О воспитательном пространстве вуза

Рогалева Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент  
Бурятский государственный университет (г. Улан-Удэ)

В последние десятилетия в развитии образования, его модернизации, наблюдается активное изучение и осмысление современных педагогических теорий и педагогических феноменов. Высшие учебные заведения находятся в поиске эффективных моделей собственного развития. Особенно это касается разработки новых подходов к созданию воспитательного пространства вуза.

Феномен воспитательного пространства высшего учебного заведения представляет интерес для современной педагогической науки и требует более детального рассмотрения и анализа. Потребность в изучении воспитательного пространства высших учебных заведений мы связываем с реформированием всех уровней отечественной системы образования, со вступлением России в Болонский процесс и переходом на двухуровневую систему обучения в высшей школе. А также с пониманием того, что время обучения в высшем учебном заведении — это период, когда особенно интенсивно происходит развитие, воспитание и становление личности студента, осуществляется его профессиональная подготовка. В этот период влияние семьи несколько ослабевает, организованное воспитание становится не ярко выраженным, но усиливается роль самовоспитания, повышается воздействие на личность окружающего пространства, студенческого сообщества. Это сенситивный период для развития интеллекта, отработки системы ценностей и формирования мировоззрения, укрепления физических сил и здоровья, развития творческих способностей студенческой молодежи. В тоже время вуз является той «территорией», где на студента объективно оказывают действие источники воспитательного влияния и вступают в силу определенные педагогические закономерности и принципы воспитания.

В философском энциклопедическом словаре встречаем следующее определение понятия пространства: «Пространство есть форма бытия материи, характери-

зующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материалистических системах». Отмечается, что пространство и время являются всеобщими формами бытия материи, без пространственно-временных свойств материя не существует. К всеобщим свойствам пространства и время относятся: объективность и независимость от сознания человека; абсолютность как атрибутов материи; неразрывная связь друг с другом и с движением материи; зависимость от структурных отношений и процессов развития в материальных системах; единство прерывного и непрерывного в их структуре; количественная и качественная бесконечность.

Также выделяются всеобщие свойства пространства, к которым относятся: протяженность, означающая рядоположенность и сосуществование различных элементов; связанность и непрерывность, трехмерность, которая органически связана со структурностью систем и их движением; гомогенность и гетерогенность; многосвязанность и неисчерпаемость в количественных и качественных отношениях [6, 541–542].

В исследованиях (С.К. Болдырева, Е.В. Бондаревская, А.А. Веряев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, И.К. Шалаев и др.) понятие пространство характеризует различные сферы человеческой деятельности с определенным перечнем элементов — это «пространство детства», «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «экономическое пространство», «информационное пространство» и другие.

Наиболее популярным является словосочетание «образовательное пространство», которое употребляется как простой оборот речи, как художественный прием, как интуитивно понятная фраза, помогающая автору точнее передать смысл сказанного. Иногда оно несет и большую смысловую нагрузку, о чем, в частности, говорит использование его в государственных документах, правитель-



ственных соглашениях, постановлениях департаментов образования, комитетов по образованию, документах высших учебных заведений [8, 75].

Исследователи отмечают, что отличием образовательного пространства от физического (и некоторых других) является то, что на формирование данного пространства влияют не только реальные образовательные события, уже произошедшие, но и потенциально мыслимые, виртуальные, возможные, которые могут никогда и не произойти или происходят только в мыслях субъектов образовательного процесса.

Так И.К. Шалаев и А.А. Веряев выделяют в понятии образовательное пространство две основные идеи — идею пространства и идею образования. Образовательное пространство отражает некую образовательную протяженность, структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий. Исследователи утверждают, что образовательное пространство представляет собой форму существования трансляции социального опыта от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный, имеющем место без специально организованных процессов обучения и воспитания, естественный процесс — такой, который не интенсифицирован специальными воздействиями на субъекты образования.

Таким образом, предельная широта понятия образовательного пространства относительно всех других логично подчиняет себе все остальные и выступает доминирующей. Образовательное пространство характеризуется объемом образовательных услуг, мощностью и интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой общества. Мы согласны с исследователями, что понятие «образовательное пространство» принадлежит к числу наиболее общих и предельно абстрактных концептов философии образования [8, 78].

Такие изменения ведущих концепций в философии образования и появление разнообразных подходов в педагогике и функционировании образовательных систем позволяют продумывать организацию конструктивной деятельности по созданию и пространства учебного заведения. Нас интересует воспитательное пространство высшего учебного заведения с позиции осмысления его развития.

Исследователи отмечают существование таких терминологических словосочетаний, как «пространство воспитания», «воспитательное пространство», «воспитательная среда». На уровне педагогической практики наиболее часто употребляется термин «воспитательное пространство».

Понятие «воспитательное пространство» также объединяет две идеи: идею пространства и идею воспитания. Идея воспитания в высших учебных заведениях в России имеет свои исторические корни, начиная с момента создания университетов. До настоящего времени существуют различные точки зрения: первый подход отрицает необходимость специально организованной воспита-

тельной деятельности со студентами; другой утверждает, что воспитательная деятельность должна осуществляться в процессе обучения студентов в соответствии с его воспитывающей функцией. Появление третьего подхода, указывающего на необходимость воспитательной работы в условиях высшего учебного заведения, можно связывать с выделением в педагогической науке категории «воспитание» в середине XIX века, что постепенно привело к ее переосмыслению и в образовательной практике. Все обозначенные подходы имеют право на существование, и их реализация зависит от понимания значимости воспитания в условиях конкретного вуза. В «Концепции модернизации российского образования...» отмечается: «Воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития». Это указывает на необходимость воспитательной деятельности в высших учебных заведениях с опорой на развитие воспитательного пространства вуза. Мы согласны с утверждением Л.М. Лузиной, что процесс воспитания — это педагогически очерченное пространство.

Идея пространства в соответствии с мнением исследователей (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, В.А. Сластиenin) для педагогов практиков, воспитателей формирует ощущение места, комплексное влияние которого создает фон для воспитания. Опираясь на утверждение исследователей, что пространство отличают следующие свойства: протяженность и фрагментарность, прерывистость и непрерывность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов внутри пространства, открытость [2, 86]. Считаем возможным использовать данные свойства при создании и развитии воспитательного пространства вуза, в соответствии с определенными целями.

Словосочетание «воспитательное пространство» в педагогическую науку введено Л.И. Новиковой. В данном случае воспитательное пространство рассматривается как результат конструктивной деятельности для повышения эффективности воспитания. Основной идеей автора является формирование воспитательного пространства через создание гуманистической воспитательной системы. Инструментально эта идея реализуется в категориях целостности системы воспитательных воздействий, их согласованности и управляемости, определенности места и времени воспитания.

Осмысление педагогического феномена воспитательного пространства высшего учебного заведения невозможно без использования системного подхода, который позволяет анализировать, исследовать и развивать его как целостную, единую систему.

Применительно к исследованию воспитательного пространства вуза на наш взгляд ценным является определение П.К. Анохина: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения приобре-

тают характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата» [1, 33].

Воспитательное пространство вуза является разнообразно педагогической системы, поскольку обладает всеми присущими такой системе признаками и особенностями. Исследователи выделяют следующие особенности системы: целостность (свойства целого принципиально не сводимы к механической сумме свойств его элементов, вместе с тем каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции); структурность (функционирование системы обусловлено не столько особенностями отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры); иерархичность (каждый элемент системы может быть рассмотрен как относительно самостоятельная подсистема); взаимозависимость системы и среды (система функционирует и развивается в тесном взаимодействии со средой); множественностью описаний (в связи со сложностью системных объектов в процессе их познания могут быть использованы различные схемы, модели их описания). Учитывая перечисленные особенности, отмечаем их наличие в воспитательном пространстве вуза и выделяем как его особенности — целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость пространства и среды и множественность описания.

Таким образом, системный подход предполагает выделение особенностей воспитательного пространства вуза и рассмотрение их с позиций системообразующих связей, иерархических отношений, структурных характеристик. Системный подход позволяет определить сущность воспитательного пространства высшего учебного заведения философским пониманием смысла воспитательной системы, а также в целом смысла социальной системы. Она выражается в соединении системообразующих элементов и предполагает наличие системных качеств — цели, задач, соответствующих органов управления.

Выделенные в исследованиях Л.И. Новиковой компоненты воспитательной системы, на наш взгляд, являются компонентами, характеризующими воспитательное пространство вуза. К ним относятся: исходная концепция, т.е. совокупность идей и деятельность, обеспечивающая их реализацию; субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие; отношения, интегрирующие субъекты в некую общность; среда, освоенная субъектами; управление, способствующее интеграции всех компонентов в целостность; инновационный режим развития. Представленные компоненты, на наш взгляд, могут характеризовать воспитательное пространство вуза, как авторское или обладающее авторскими чертами. Хотя присутствие этих компонентов может повторяться в других воспитательных пространствах учебных заведений, возможно выполняя иные функции.

Таким образом, отождествляя понятие воспитательное пространство с понятием воспитательная система с учетом множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенное целостное единство, мы можем рассматривать воспита-

тельное пространство вуза как сложноорганизованную социально-педагогическую систему, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей. Целостность воспитательного пространства, как отмечают исследователи, это результат разнообразия как его элементов, так и связей между ними при единой педагогической концепции. Также целостность и стабильность воспитательного пространства обеспечиваются гибкостью его структуры. В тоже время воспитательное пространство не может развиваться поступательно и линейно, нестабильность и неравномерность является демонстрацией живого и способного к развитию воспитательного пространства.

Отмечаем, что важными элементами воспитательного пространства вуза являются: деятельность, общение, познание, педагогический микроклимат. Это положение не является новым; в каждом учебном заведении существуют перечисленные элементы: студенты общаются друг с другом и преподавателями, участвуют в различных видах деятельности. Но вопрос в том, что не всегда деятельность и общение носят воспитывающий характер. Необходимо уточнить, что в воспитывающей деятельности имеются две цели — «цель дела» и «цель воспитания», которые всегда взаимодействуют и в зависимости от организации и содержания деятельности доминируют.

В структуре воспитательного пространства высшего учебного заведения в центре находится студенческий и преподавательский коллектив. Поэтому можно говорить, что воспитательное пространство вуза возникает как результат инициативной деятельности ректората, профессорско-преподавательского коллектива вуза, а также и как результат деятельности студентов по освоению жизненного пространства, в основе, которой лежат личностные потребности. В вузе, на наш взгляд, между двумя этими точками находятся различные социальные институты, участвующие в этом процессе. Мы выделяем среди них: институт управления воспитательным процессом; институт заместителей деканов (директоров) по воспитательной работе; институт кураторства; институт студенческого самоуправления; институт организации культурно-досуговой деятельности; институт организации здорового образа жизни. Все выше перечисленные институты выполняют работу по воспитанию студентов, а также деятельность каждого из них направлена на выполнение своей локальной задачи, связанной прежде всего с воспитанием студентов.

При рассмотрении характеристик обычного пространства и образовательного пространства, мы заметили, что ключевым понятием является событие, явление. В исследованиях Е.И. Головаха, А.А. Кронник отмечается, что одним из механизмов организации воспитательного пространства является событие. При этом событие рассматривается как «со-бытие» детей и взрослых и в рамках событийной концепции психологического времени, согласно которой особенности психического отражения

человеком времени, его скорости, насыщенности, продолжительности зависят от числа и интенсивности происходящих в жизни событий — изменений во внешней среде (природной и социальной), во внутреннем мире человека (мыслях и чувствах), в его действиях и поступках [2, 90].

В своих исследованиях формирования воспитательного пространства вуза М.Г. Резниченко также отмечает, что в настоящее время одним из подходов к выявлению сущности воспитательного пространства является определение его как динамической сети взаимосвязанных педагогических событий, создаваемой в среде пребывания субъектов воспитания, способной выступить интегрированным условием личностного развития человека.

В этом случае «механизмом» создания воспитательного пространства становится событие (совместное бытие) субъектов воспитательного процесса, в котором ключевым технологическим моментом является их совместная деятельность. Субъектами воспитательного пространства вуза являются студенты, преподаватели, администраторы и все возможные связи и отношения, существующие между ними [4, 84].

В основу наших размышлений положено, понимание объединения людей на основе общих ценностей и смыслов: нравственных, профессиональных, мировоззренческих и т.п., как определенной общности, выделенное В.И. Слободчиковым (1995). Общность здесь есть, прежде всего, внутреннее духовное единство людей, характеризующееся взаимным принятием, взаимопониманием, внутренней расположенностью каждого друг к другу. Данный подход переводит анализ из сферы социальных связей в сферу глубинных психолого-нравственных отношений. В.И. Слободчиков употребляет понятие «со=бытийная общность» и отмечает, что только в такой общности связи и отношения находятся в единстве. Со=бытийная общность конституируется определенным образом совместной жизни, имеет для всех, входящих в общность, единые ценностные основания. Подчеркивая, что общность предполагает выход за рамки самого себя и понимания личности другого, замечено: нигде и никогда мы не можем увидеть человеческого индивида до и вне его связи с другими; он всегда существует и развивается в со=обществе и через со=общество. Наличие и сам характер этих связей, динамика их преобразования в систему предметных отношений как раз и образует подлинную ситуацию развития [5, 11]. Для осмысления понятия воспитательное пространство вуза имеет значение понимание его как со=бытийной общности, в которой осуществляется ценностно-значимая деятельность при наличии устойчивых связей и отношений

между субъектами. Прежде всего, это позволяет анализировать природу воспитательного пространства с позиций гуманистической педагогики, так как она делает акцент на становлении человеческой субъективности, на развитии каждого студента и на разнообразных процессах взаимодействия субъектов воспитания.

Таким образом, понятие воспитательное пространство вуза можно рассматривать, как гибкую, сложно-организованную социально-педагогическую систему, со=бытийную общность. Среди особенностей данной системы выделяется: целостность, структурность, иерархичность, взаимосвязь пространства и среды, множественность описаний. В качестве компонентов воспитательного пространства вуза предлагаем использовать: концепцию воспитательной деятельности учебного заведения; субъектов воспитательной деятельности, ее организующих и в ней участвующих; среду, освоенную субъектами; управление, способствующее интеграции всех компонентов в целостность; инновационный режим развития. Важными элементами воспитательного пространства являются: деятельность, общение, познание, педагогический микроклимат.

Воспитательное пространство каждого учебного заведения является уникальным, при его создании и развитии используются педагогический опыт, традиции и инновации, соединяются прошлое и будущее учебного заведения, его история, традиции и перспективы. По своей сути воспитательное пространство высшего учебного заведения является авторским. При создании авторских систем воспитания особое значение всегда уделяется микроклимату учебного заведения, как элементу воспитательного пространства. К.Д. Ушинский говоря о факторах воспитания утверждал: «Многое, конечно, значит дух заведения; но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и отсюда уже переходит в характер воспитанников» [3, 45].

Понятие воспитательное пространство вуза как предмет педагогического исследования требует дальнейшего осмысления. Мы исходим из понимания, что воспитательное пространство вуза является местом, где осуществляется и результируется процесс развития личности студента и ее социально-значимых качеств, таких как самостоятельность, творческое саморазвитие, социальная активность, ответственность и направленность на самореализацию в деятельности. На наш взгляд, современный выпускник вуза должен быть творческим, социально-активным, инициативным, умеющим делать выбор и определять оптимальную жизненную стратегию.

#### Литература:

1. Анохин П.К. Теория функциональной системы // Успехи физиологических наук. — 1970. — №1 — С. 19—54.
2. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений /И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с. — (Профессионализм педагога).
3. Педагогическая энциклопедия. / М.: Советская энциклопедия, 1968. — т.4 Сп-Я. — 912 с.

4. Резниченко М.Г. Проектирование воспитательного пространства в теории и практике высшего образования [Текст] / М.Г. Резниченко // Высшее образование в России. — 2009. — №8. — С. 83—89.
5. Рогалева Г.И. Педагогическая поддержка детских общностей в мультикультурной среде / Г.И. Рогалева. — Улан-Удэ.: Изд-во БГУ, 1999. — 130 с.
6. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. — М.: Сов. Энциклопедия, 1983.-840 с.
7. Фролова М.Е. Система воспитания гражданской активности студентов в педагогическом университете. Организация развивающего образовательного пространства вуза: Сборник научно-методических материалов / Сост. И.И. Зарецкая, Н.С. Чагина; научн. ред. И.И. Зарецкая. — М.: АПК и ППРО, 2005. — 260 с.
8. Шалаев И.К., Веряев А.А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог. 1999. №4 с. 73—84

## **Технология нравственно-эстетического воспитания будущих учителей с направленностью на совершенствование личности в вузах Узбекистана**

Сабилова Чарос Атамаатовна, преподаватель  
Ургенчский государственный университет имени Аль-Хорезми (Узбекистан)

В государственной образовательной политике Узбекистана особо выделяется необходимость духовно-эстетического и духовно-нравственного воспитания обучающихся — непременно на синтезе национальных и общечеловеческих ценностей. При этом необходимы изменения в учебных программах, в педагогической системе, технологии образования и воспитания, смелый поиск оптимальных методов эффективной методики, воспитательно-действенных средств; с особым вниманием личности будущего специалиста, ее совершенствованию.

В педагогических вузах республики предельно акцентировано внимание личности будущих учителей, как в образовательно-воспитательном процессе, так и во внеаудиторной воспитательной работе со студенческой молодежью — согласно учебно-образовательным программам и планированию воспитательной работы со студентами. Преподаватели, особенно гуманитарных и общепедагогических дисциплин, предусматривают нравственное и эстетическое воспитание будущих учителей и, естественно, выходят на их комплекс — нравственно-эстетическое воспитание. Однако не всегда результативно, поскольку не имеют соответствующих рекомендаций. В их практике наблюдаются следующие недостатки:

- методологическая неподготовленность;
- слабые знания и представления о нравственно-эстетических понятиях и категориях; незнание критериев нравственно-эстетического воспитания будущих учителей с ориентиром на совершенствование личности;
- нет целевого модифицирования учебных программ;
- отсутствие системно-комплексного, интегрированного, межпредметного подхода к решению проблемы, четкой технологичности; незнание теоретико-педагогических основ решения проблемы — принципов, факторов,

условий, оптимальных форм, методов, приемов, способов и средств;

- в курсе общепедагогических дисциплин нет конкретных задач по формированию у студентов значимых нравственно-эстетических черт, качеств, особенностей и способностей, в том числе, необходимых в педагогической деятельности; не используется: сильный нравственно-эстетический потенциал узбекского фольклора; нравственно-эстетические идеи, суждения и советы мыслителей Востока; художественное наследие узбекского народа и современное искусство Узбекистана (например, в курсе «История педагогики»); у будущих учителей не активизируется креативный подход к такому воспитанию учащихся; ослаблено внимание личности будущего учителя, его нравственно-эстетическому облику. При таком состоянии проблемы в практике педагогических вузов подготовка специалистов в сфере образования не совсем отвечает требованиям государственной образовательной политики по подготовке педагогических кадров нового поколения. Преподаватели педагогических вузов общепедагогических дисциплин нуждаются в соответствующей практической помощи.

Технология (греч. *techno* — искусство, мастерство и *logos* — наука, закон) — наука о мастерстве; совокупность эффективных и рациональных методов и приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве» [1, с.129].

«Технология воспитания — последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач; планомерное и последовательное воплощение заранее спроектированного воспитательного процесса» [1. 129]. Технология — гарант достаточно высокого уровня и эффективности учебно-воспитательного процесса.

Разработанные системно-структурные компоненты исследуемого воспитания будущих учителей — мотивационно-целевой познавательно-информационный, образовательно-воспитательный — формирующий с интеллектуально-творческой, теоретико-практической и самообразовательной, воспитательной направленностью, социально-коммуникативный и итогово-результативный, в своей содержательной основе составляющие определенный тематический цикл занятий, которые технологизируются, имеют свою структурно-содержательную основу, в основном традиционно-технологическую.

Технология учебных занятий: темоопределение, целеустановка; мотивонастрой; озадачивание; сообщение технологического конструкта (лекции, беседы); ознакомление с идеей или ключевыми вопросами излагаемого материала, с используемыми оригинальными методами, приемами способами и средствами; изложение материала с активным участием слушателей; обобщение изложенного; его закрепление; предложение заданий. Работ и деятельности по теме, списка литературы — для самосовершенствования.

Используемые методы и приемы: сообщение, информация, объявление, акцентуация, убеждение, внушение. Разъяснение, объяснение; мотивация, установка, прогнозирование, «перспективное видение», изложение, рассказ, пересказ, чтение, обсуждение, суждение; воображение, творческое воображение; беседа, диалог, разговор, собеседование, дискуссия; показ, пример, образец; схематизирование, моделирование; иллюстрация, демонстрация; обобщение, вывод, заключение, повторение, закрепление; свободный выбор (заданий, работ, деятельности); обучение, приучение. Подражание, упражнение; интерпретация, комментарии (слов, понятий); импровизация, экспромт; сравнение, сопоставление, само=наблюдение — изучение — контроль — анализ — оценка — характеристика; соревнование, достижение; методы — проблемно-целевые, проблемно-поисковые, частично-поисковые, «мини-исследовательские»; «мозговая атака», «контрольно-итоговый штурм»; просьба, пожелания, совет, требование, рекомендация, памятка, ориентир; задание, поручение, ситуативность — воспитывающие ситуации (индивидуальные, групповые, коллективные; педагогические, ролевые); самоактуализация, самосоциализация; приветствие, стимулирование — одобрение, особенное внимание, похвала, поощрение, положительный отзыв, хорошая нравственно-эстетическая характеристика (студента, коллектива); мнение (собственное, коллективное — общественное); актуализация, социализация, (знаний, черт, качеств, способностей).

Формы занятий: лекции, доклады, беседы, диалоги; мини-дискуссии; теоретико-практические занятия и семинары, практикумы.

Используются эффективные и рациональные методы и приемы нравственно-эстетического воспитания будущих учителей, совершенствования личности. Используемые методы и приемы: сообщение, информация,

объявление, акцентуация, убеждение, внушение. Разъяснение, объяснение; мотивация, установка, прогнозирование, «перспективное видение», изложение, рассказ, пересказ, чтение, обсуждение, суждение; воображение, творческое воображение; беседа, диалог, разговор, собеседование, дискуссия; показ, пример, образец; схематизирование, моделирование; иллюстрация, демонстрация; обобщение, вывод, заключение, повторение, закрепление; свободный выбор (заданий, работ, деятельности); обучение, приучение. Подражание, упражнение; интерпретация, комментарии (слов, понятий); импровизация, экспромт; сравнение, сопоставление, само=наблюдение — изучение — контроль — анализ — оценка — характеристика; соревнование, достижение; методы — проблемно-целевые, проблемно-поисковые, частично-поисковые, «мини-исследовательские»; «мозговая атака», «контрольно-итоговый штурм»; просьба, пожелания, совет, требование, рекомендация, памятка, ориентир; задание, поручение, ситуативность — воспитывающие ситуации (индивидуальные, групповые, коллективные; педагогические, ролевые); самоактуализация, самосоциализация; приветствие, стимулирование — одобрение, особенное внимание, похвала, поощрение, положительный отзыв, хорошая нравственно-эстетическая характеристика (студента, коллектива); мнение (собственное, коллективное — общественное); актуализация, социализация, (знаний, черт, качеств, способностей).

Используется комплексное применение методов, приемов и способов данного воспитания.

На этапе эмоционально-мотивационного настроения студентов в процессе прослушивания лекций — «Нравственное и эстетическое воспитание студенческой молодежи в государственной образовательной политике» в курсе «История педагогики: сообщение, информация, акцентуация; объяснение, разъяснение; прогнозирование, «перспективное видение»; внушение, убеждение, побуждение; целеопределение, установка, ориентир; концептуация, выделение главного — основного; изложение, рассказ, чтение, пересказ, тезисирование, диалог; активизация (восприятие, слушание, суждение); запоминание, повторение, воспроизведение (восстановление); планирование, схематизирование; «мини-дискуссия» (диалогическая «тет-а-тетная», коллективная); мнение — собственное, коллективное; одобрение.

На этапе познавательно-образовательном — формирующем с теоретико-практической, с интеллектуально-творческой и самообразовательной направленностью в процессе изучения темы — «Искусство Узбекистана — живопись в нравственно-эстетическом воспитании» в курсе «Педагогика»: целеопределение, озадачивание, результативное прогнозирование; схематизирование (содержания); интерпретация (ключевых терминов и понятий); изложение, рассказ, диалог, обсуждение. Обобщение, вывод, заключение; иллюстрация, демонстрация (произведений живописи); восприятие (произведений) — ориентация; созерцание — наблюдение — изучение —

размышление — осмысление — суждение — отношение — отражение; сравнение, сопоставление, творческое воображение; выявление (в произведении нравственно-эстетического потенциала его влияния на нравственно-эстетические качества воспринимаемого); методы — проблемный, частично-поисковый, «мини-исследовательский», самостоятельного поиска, свободного выбора (произведения, задания, работы, деятельности по теме); совет, памятка, инструктаж, рекомендация (по восприятию произведений пейзажной живописи); запоминание, повторение; попытка, проба, тренинг, практика (восприятия живописного пейзажа); самооценка этого восприятия; актуализация, социализация (приобретенных знаний, умений и способностей).

При этом используются также различные ситуации: «инсайтные» — на внезапное понимание предлагаемой ситуации, ситуационной проблемы; неожиданности — неподготовленного выступления, защиты своего или чужого мнения; ситуация успеха, условий для успешного решения вопроса, задачи; курс на интериоризацию — преобразование целесодержания разноплановой нравственно-эстетической деятельности в структуру внутреннего плана сознания личности будущих учителей.

Так, в нравственно-эстетическом воспитании студентов — будущих учителей на пейзажной живописи Узбекистана предусматриваются следующие подходы: обзор истории данного жанра в узбекской живописи; учет знания элементарных теоретических основ и логики восприятия произведений живописи (пейзажных) еще в школе с приобретением опыта художественно-эстетического восприятия живописных пейзажей. Будущие учителя знакомятся с историей этой живописи, художниками-пейзажистами Узбекистана, их произведениями (особенностями, тема-

тикой, мотивами, художественно-эстетической характеристикой, нравственно-эстетическим содержанием, прежде всего, Н.Карахана, У.Тансыкбаева, Р.Тимурова, З.Иногамова и др. художников.

Необходимо системно-последовательное использование произведений пейзажного жанра — от локального лирического изображения естественной природы — до ее широко панорамного охвата; от конкретно-природного нетронутого объекта природы — до природы, преобразованной человеком (урбанизированной, индустриальной).

Студентам необходим план-ориентир или памятка по восприятию-анализу пейзажного произведения, с такими его компонентами, как: тема, сюжет, содержание, замысел, композиция, рисунок, перспектива, цветовая гамма — колорит, цвет; обобщенный образ, его эмоциональный потенциал, нравственная нагрузка и эстетика. Студенты готовятся к нравственно-эстетической оценке произведений художников-пейзажистов.

Безусловно, происходит нравственно-эстетическое обогащение личности будущего учителя, влияние и воздействие на нравственно-эстетический облик. Формируются нравственно-эстетические чувства, в первом ряду которых — гордость за эстетический облик Родины, любовь к ней. Накапливаются и активизируются эти высокие чувства, совершенствуется такой художественно-эстетический нравственно-эстетический опыт, способный интегрироваться в высоконравственные — патриотические и лично значимые эстетические чувства к своей — нашей Родине. Именно эта линия воспитательного влияния и воздействия на студентов имеет большое значение в нравственно-эстетическом становлении личности будущих учителей.

#### Литература:

1. Краткий педагогический словарь. — В.Секачев. — М.: Институт общегуманитарных исследований. — М., 2005. — 180 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. — М., 2000. — 410
3. Беспалько В.П. Педагогические технологии и средства обучения. — М.:Знание, 1989. — 164 с.
4. Аннамуратова С.К. Художественно-эстетическое воспитание школьников Узбекистана. — Т., Фан, 1991. — 369 с.

## Развитие креативности младших школьников средствами иностранного языка

Сарафанова Ольга Вячеславовна, аспирант  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

**М**одернизация системы обучения и воспитания в России связана с пересмотром всей парадигмы образовательной деятельности и внесением изменений в целевые установки развития личности. Особое внимание уделяется формированию общих учебных умений и уни-

версальных учебных действий учащихся, работе с новыми технологиями, воспитанию творческой личности, готовой к инновационным преобразованиям науки и практики (А.Г. Асмолов, Э.В. Сайко, Д.И. Фельдштейн, В.А. Шилова и др.)

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта результаты реализации образовательных программ в начальной школе включают не только предметные знания, но и межпредметные умения, а также личностные качества. Креативная составляющая рассматривается как важнейший компонент в общей структуре личности младшего школьника, существенно влияющий на всю образовательную траекторию личностного развития, как в начальной школе, так и на старших этапах школьного образования. Под креативностью понимают творческие возможности (способности человека), которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и (или) её отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания.

Креативность рассматривают как важнейший и относительно независимый фактор одарённости, который редко отражается в тестах интеллекта и академических достижений. Напротив, креативность определяется не столько критическим отношением к новому с точки зрения опыта, сколько восприимчивостью к новым идеям.

Комплексный подход к воспитанию творческой личности охватывает широкий круг вопросов, относящихся к проблемам и нравственного воспитания. Неразрывное единство идейно-мировоззренческого, духовного и художественного является неотъемлемым условием личности подрастающего человека, разносторонности и гармоничности ее развития.

Иностранный язык как общеобразовательный учебный предмет может и должен внести свой вклад в процесс развития творческих способностей учащихся. Обладая огромным воспитательным, образовательным и развивающим потенциалом учащихся, иностранный язык может реализовать его лишь в ходе осуществления практической цели обучения, то есть только в том случае, если ученик в процессе иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности (слушая, говоря, читая, пользуясь письмом) будет расширять свой кругозор, развивать свое мышление, память, чувства и эмоции. Прежде всего, иностранный язык как учебный предмет — это дополнительное «окно» в мир, это средство для пополнения знаний в разных областях жизни, науки, искусства, что существенно для общего образования, это средство, помогающее осуществлению деятельности в разных сферах трудовой и общественной жизни. На занятиях по иностранному языку учащиеся углубляют и расширяют многие знания и представления, полученные ими по другим учебным предметам: обществознанию, литературе, музыке, истории, географии, изобразительному искусству и др. Определяя возможное развитие креативности (общих творческих способностей) у младших школьников, необходимо опираться на сформированную в научной литературе точку зрения о том, что ее сензитивный период проходит на 8–9 лет. Именно в данном возрасте формируются и развиваются такие качества личности, как чувство новизны, критичность, направленность на твор-

чество, способность преобразовывать. В это время подражание взрослому (родителям, учителю) как образцу является определяющим фактором формирования креативности (по Г.В. Ожигановой).

В настоящее время в практике работы образовательных учреждений используются разнообразные психолого-педагогические методики формирования и развития творческого потенциала детей и креативных свойств личности. Формированию креативности посвящены труды ряда авторов: Д.Б. Богоявленской, Дж. Гилфорда, В.Н. Дружинина, А.М. Лука, К. Роджерса, Е.П. Торренса, Н.Ю. Хрящевой и др. Развитие креативности дидактическими средствами должно осуществляться целенаправленно, систематически и поэтапно, с учетом возрастных особенностей младших школьников и особенностей содержания предмета.

Урок иностранного языка имеет свою специфику, так как, в отличие от других предметов, в качестве основной цели обучения выдвигается формирование коммуникативной компетенции учащихся.

В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации. Именно преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера, а также обучение иноязычной коммуникации, с использованием всех необходимых для этого заданий и приемов является отличительной особенностью урока иностранного языка.

Иноязычная коммуникация базируется на теории речевой деятельности. Коммуникативное обучение иностранному языку носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей. Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению. При таком подходе создаются положительные условия для активного, свободного, творческого развития личности в деятельности. В общем виде эти условия сводятся к следующему:

- учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе общения;
- каждый участник общения остается в фокусе внимания остальных;
- участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания.

При гуманистическом подходе к обучению исчезают характерные для учебного процесса познавательные барьеры, снижающие мотивацию учащихся, побуждающие их к раздражительности. [1, 4]

Как уже было сказано ранее, иностранный язык обладает большим потенциалом для развития творческих способностей учащихся. Воздействуя на личность, формирование творческих способностей обогащает эмоциональный и практический опыт, развивает психику, формирует интеллектуальный потенциал, способствует воспитанию эстетических и умственных способностей, ведет к накоплению профессиональных навыков и умений, развитию природных задатков детей, их нравственных качеств. Оно настраивает на дальнейшую, активную творчески-осознанную самодеятельность школьников, что отвечает их духовным потребностям, удовлетворяет их стремление к самореализации, и проявлению личностных качеств. Все это является эффективным средством комплексного развития личности, выявления формирования ее творческого потенциала.

Одним из средств, которые способствуют творческому развитию личности школьника является применение нетрадиционных форм урока иностранного языка.

Нетрадиционные формы урока английского языка реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы или нескольких тем, выполняя функции обучающего контроля. Такие уроки проходят в необычной, нетрадиционной обстановке. Подобная смена привычной обстановки целесообразна, поскольку она создает атмосферу праздника при подведении итогов проделанной работы, снимает психический барьер, возникающий в традиционных условиях из-за боязни совершить ошибку. Нетрадиционные формы урока иностранного языка осуществляются при обязательном участии всех учеников группы или класса, а также реализуются с неизменным использованием средств слуховой и зрительной наглядности. На таких уроках удается достичь самых разных целей методического, педагогического и психологического характера, которые можно суммировать следующим образом:

- осуществляется контроль знаний, навыков и умений учащихся по определенной теме;
- обеспечивается деловая, рабочая атмосфера, серьезное отношение учащихся к уроку;
- предусматривается минимальное участие в уроке учителя.

Методически высокоэффективными, реализующими нетрадиционные формы обучения, развития и воспитания учащихся являются урок-спектакль, урок-праздник, видео-урок, урок-экскурсия, урок-интервью и другие формы занятий. [3, 5, 6]

Можно сказать, что нетрадиционный урок — органичное сочетание образования, развития и воспитания. Нетрадиционные уроки нравятся детям, т. к. они творческие и необычные, а самое главное — эффективные. Но не следует слишком часто проводить нетрадиционные уроки, т.к. они станут традиционными и уровень эффективности снизится.

#### 1. Урок-проект.

Метод проектов приобретает в последнее время все больше сторонников. Он направлен на то, что бы развить

активное самостоятельное мышление ребенка и научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает ему школа, а уметь применять их на практике. Проектная методика отличается кооперативным характером выполнения заданий при работе над проектом, деятельностью, которая при этом осуществляется, является по своей сути креативной и ориентированной на личность учащегося. Она предполагает высокий уровень индивидуальной и коллективной ответственности за выполнение каждого задания по разработке проекта. Совместная работа группы учащихся над проектом неотделима от активного коммуникативного взаимодействия учащихся. Проектная методика является одной из форм организации исследовательской познавательной деятельности, в которой учащиеся занимают активную субъективную позицию. Тема проекта может быть связана с одной предметной областью или носить междисциплинарный характер. При подборе темы проекта учитель должен ориентироваться на интересы и потребности учащихся, их возможности и личную значимость предстоящей работы, практическую значимость результата работы над проектом. Выполненный проект может быть представлен в самых разных формах: статья, рекомендации, альбом, коллаж и многие другие. Разнообразны и формы презентации проекта: доклад, конференция, конкурс, праздник, спектакль. Главным результатом работы над проектом будут актуализация имеющихся и приобретение новых знаний, навыков и умений и их творческое применение в новых условиях.

Работа над проектом осуществляется в несколько этапов и обычно выходит за рамки учебной деятельности на уроках: выбор темы или проблемы проекта; формирование группы исполнителей; разработка плана работы над проектом, определение сроков; распределение заданий среди учащихся; выполнение заданий, обсуждение в группе результатов выполнения каждого задания; оформление совместного результата; отчет по проекту; оценка выполнения проекта.

Работа по проектной методике требует от учащихся высокой степени самостоятельности поисковой деятельности, координации своих действий, активного исследовательского, исполнительского и коммуникативного взаимодействия. Роль учителя заключается в подготовке учащихся к работе над проектом, выборе темы, в оказании помощи учащимся при планировании работы, в текущем контроле и консультировании учащихся по ходу выполнения проекта на правах соучастника. [2, 7, 8]

Итак, основная идея метода проектов заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся в ходе совместной творческой работы. Урок-проект формирует умения самостоятельной работы. Главной особенностью урока-проекта является доступность темы и возможность ее варьирования.

#### 2. Уроки творчества.

#### 3. Урок-экскурсия.



В наше время, когда все шире и шире развиваются связи между разными странами и народами, знакомство с русской национальной культурой становится необходимым элементом процесса обучения иностранного языка. Ученик должен уметь провести экскурсию по городу, рассказать иностранным гостям о самобытности русской культуры и т.д. Принцип диалога культур предполагает использование культуроведческого материала о родной стране, который позволяет развивать культуру представления родной страны, а также формировать представления о культуре стран изучаемого языка.

Учителя, сознавая стимулирующую силу страноведческой и культурологической мотивации, стремятся развивать у учащихся познавательные потребности путем нетрадиционного проведения урока. [6, 7]

#### 4. Урок-спектакль.

Эффективной и продуктивной формой обучения является урок-спектакль. Использование художественных произведений зарубежной литературы на уроках иностранного языка совершенствует произносительные навыки учащихся, обеспечивает создание коммуникативной, познавательной и эстетической мотивации. Подготовка спектакля – творческая работа, которая способствует выработке навыков языкового общения детей и раскрытию их индивидуальных творческих способностей.

Такой вид работы активизирует мыслительную и речевую деятельность учащихся, развивает их интерес к литературе, служит лучшему усвоению культуры страны изучаемого языка, а также углубляет знание языка, поскольку при этом происходит процесс запоминания лексики. Наряду с формированием активного словаря школьников формируется так называемый пассивно-потенциальный словарь. И немаловажно, что учащиеся получают удовлетворение от такого вида работы. [6]

#### 5. Урок-праздник.

Весьма интересной и плодотворной формой проведения уроков является урок-праздник. Эта форма урока расширяет знания учащихся о традициях и обычаях, существующих в англоязычных странах, и развивает у школьников способности к иноязычному общению, позволяющих участвовать в различных ситуациях межкультурной коммуникации. [7]

#### 6. Урок-интервью.

Вряд ли стоит доказывать, что самым надежным свидетельством освоения изучаемого языка является способность учащихся вести беседу по конкретной теме. В данном случае целесообразно проводить урок-интервью. Урок-интервью – это своеобразный диалог по обмену информацией. На таком уроке, как правило, учащиеся овладевают определенным количеством частотных клише и пользуются ими в автоматическом режиме. Оптимальное сочетание структурной повторяемости обеспечивает прочность и осмысленность усвоения.

В зависимости от поставленных задач тема урока может включать отдельные подтемы. Например: «Свободное время», «Планы на будущее», «Биография» и т.д.

Во всех этих случаях мы имеем дело с обменом значимой информацией. Однако при работе с такими темами, как «Моя школа» или «Мой город», равноправный диалог теряет смысл, поскольку партнерам незачем обмениваться информацией. Коммуникация приобретает чисто формальный характер.

В такой ситуации логично прибегнуть к элементам ролевого диалога. При этом один из партнеров продолжает оставаться самим собой, то есть российским школьником, тогда как второй должен сыграть роль его зарубежного сверстника. Такая форма урока требует тщательной подготовки. Учащиеся самостоятельно работают над заданием по рекомендованной учителем страноведческой литературе, готовят вопросы, на которые хотят получить ответы.

Подготовка и проведение урока подобного типа стимулирует учащихся к дальнейшему изучению иностранного языка, способствует углублению знаний в результате работы с различными источниками, а также расширяет кругозор. [6, 7]

#### 7. Урок-мюзикл.

Урок-мюзикл способствует развитию социокультурной компетенции и ознакомлению с культурами англоязычных стран.

Методические преимущества песенного творчества в обучении иностранному языку очевидны. Известно, что в Древней Греции многие тексты разучивались пением, а во многих школах Франции это практикуется сейчас. То же можно сказать и об Индии, где в настоящее время в начальной школе азбуку и арифметику выучивают пением.

Урок-мюзикл содействует эстетическому и нравственному воспитанию школьников, более полно раскрывает творческие способности каждого ученика.

Благодаря пению мюзикла на уроке создается благоприятный психологический климат, снижается усталость, активизируется языковая деятельность. Во многих случаях он служит и разрядкой, снижающей напряжение, и восстанавливает работоспособность учащихся. [6, 7, 8]

Планируя уроки, учитель должен думать не только о том, чтобы ученики запомнили новые слова, ту или иную структуру, но и стремился создать все возможности для развития индивидуальности каждого ребёнка. Важность развития творчества младшего школьника, его способностей при решении любой учебной задачи проявлять инициативу, выдумку, самостоятельность для всех является сейчас очевидным. Соотнося процесс творчества и обучения, очевидно, надо вести разговор о создании таких условий, которые содействовали бы возникновению и развитию у всех обучаемых качеств и склонностей, обычно выделяемые как характерные черты творческой личности. Эффективность работы школы определяется тем, в какой мере учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей учащихся, готовит их к жизни в обществе.

Таким образом, можно заключить, что творческие способности есть у каждого ребёнка. Это индивидуально-

психологические особенности, отличающие одного человека от другого. От того насколько они будут развиты, зависит творческий потенциал нашего общества, так как формирование творческой личности приобретает сегодня

не только теоретический смысл, но и практический смысл. Знание педагогов, что подразумевается под творческими способностями учащихся, расширит границы их проявления у детей.

Литература:

1. Лукьянчикова Н.В. Обучение иностранному языку на начальном этапе обучения. // — Начальная школа — 2001 — №11 — с. 49—51.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. // ИЯШ — 1991 — №2 с. 3—10.
3. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студентов высших учебных заведений. — М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. — Кн.1. Общие основы. ПО. — 576 с.
4. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов пед. вузов. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2000. — 232 с.
5. Ю.К. Бабинский. Педагогика. М.: Просвещение, 1983 г.
6. [www.bolshe.ru](http://www.bolshe.ru).
7. [www.festival.1september.ru](http://www.festival.1september.ru).
8. [www.zachetka.ru](http://www.zachetka.ru).

## Специфика исследовательской деятельности учащихся основной школы (5–9 классы)

Сергеева Ирина Ивановна, соискатель

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

*В статье рассматривается проблема овладения исследовательской деятельностью обучающимися в образовательном учреждении. Организация данной работы для обучающихся в школе требует учитывать возрастные психолого-физиологические особенности детей. Подробно представлена специфика организации исследовательской деятельности учащихся основной школы.*

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, исследовательская культура, возрастные психолого-физиологические особенности учащихся.

О владение исследовательской деятельностью обучающимися в образовательном учреждении должно быть выстроено в виде целенаправленной систематической работы на всех ступенях образования: начальной, основной, полной.

Организация данной работы для обучающихся в **начальной школе** требует учитывать возрастные психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста.

Исследовательская деятельность в младшем школьном возрасте *находится на этапе становления*, что обуславливает ее специфические особенности: включение младшего школьника в исследовательскую деятельность основывается на познавательном интересе, наиболее присущем данному возрасту; учитывая небогатый собственный опыт младшего школьника в исследовательской деятельности, значительную роль в организации исследовательской деятельности играют не только детские исследования, но и специальные занятия по формированию

соответствующих умений; формирующиеся в процессе исследовательской деятельности исследовательские умения являются составной частью общеучебных умений, необходимых учащимся для успешной учебной деятельности.

Специфика исследовательской деятельности младших школьников заключается в её многосубъектности. Кроме учащегося и его научного руководителя субъектом деятельности выступают родители, без поддержки и помощи которых занятия младших школьников исследовательской деятельностью значительно затрудняются.

Темы детских работ выбираются из содержания учебных предметов или близкие к ним. Проблема исследования, обеспечивающая мотивацию включения в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов ребёнка и находиться в зоне ближайшего перспективного развития. Длительность выполнения исследования целесообразно ограничивать 1–2 неделями в режиме урочно-внеурочных занятий. Важно при этом ставить вместе с детьми учебные цели по овла-

дению приёмами проектирования и исследования как общеучебными умениями. Целесообразно в процесс работы над темой включать экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции, работу с различными текстовыми источниками информации, подготовку практически значимых продуктов и широкую общественную презентацию (с приглашением старших учащихся, родителей, коллег педагогов и руководителей) [3].

Важно обеспечение педагогом целенаправленности и систематичности процесса развития исследовательских умений младших школьников. Существенную роль в этом играет технология организации исследовательской деятельности, согласно которой выстраиваются исследовательские занятия с применением игровых, исследовательских, проблемных и эвристических методов обучения.

Формирование исследовательской культуры у обучающихся в **основной школе** должно строиться в соответствии с возрастной спецификой, так как на первый план у подростка выходят цели освоения коммуникативных навыков. Исследовательскую деятельность целесообразно организовывать в групповых формах. При этом не следует лишать школьника возможности выбора индивидуальной формы работы.

Исследовательская культура учащихся **основной школы** формируется с учётом психолого-педагогических особенностей развития детей 11–15 лет, связанных:

- с переходом от учебных действий, характерных для начальной школы и осуществляемых только совместно с классом как учебной общностью и под руководством учителя, от способности только осуществлять принятие заданной педагогом и осмысленной цели, к овладению этой учебной деятельностью **на ступени основной школы** в единстве мотивационно-смыслового и операционно-технического компонентов, становление которой осуществляется в форме учебного исследования, к новой внутренней позиции обучающегося — направленности на самостоятельный познавательный поиск, постановку учебных целей, освоение и самостоятельное осуществление контрольных и оценочных действий; инициативу в организации учебного сотрудничества;

- с осуществлением на каждом возрастном уровне (11–13 лет и 13–15 лет), качественного преобразования учебных действий моделирования, контроля и оценки и **перехода** от самостоятельной постановки обучающимися новых учебных задач **к развитию способности проектирования собственной учебной деятельности** и построению жизненных планов во временной перспективе;

- с формированием у обучающегося научного типа мышления, который ориентирует его на общекультурные образцы, нормы, эталоны и закономерности взаимодействия с окружающим миром;

- с овладением коммуникативными средствами и способами организации кооперации и сотрудничества; развитием учебного сотрудничества, реализуемого в отношениях обучающихся с учителем и сверстниками;

- с изменением формы организации учебной деятельности и учебного сотрудничества — от классно-урочной к лабораторно-семинарской и лекционно-лабораторной исследовательской;

Переход обучающегося в основную школу совпадает с предкритической фазой развития ребенка — с переходом к кризису младшего подросткового возраста (11–13 лет, 5–7 классы), характеризующемуся началом перехода от детства к взрослости, при котором центральным и специфическим новообразованием в личности подростка является возникновение и развитие у него самосознания — представления о том, что он уже не ребенок, т.е. чувство взрослости, а также внутренней переориентацией подростка с правил и ограничений, связанных с «моралью послушания», на нормы поведения взрослых.

Второй этап подросткового развития (14–15 лет, 8–9 классы) характеризуется: бурным, скачкообразным характером развития, т.е. происходящими за сравнительно короткий срок многочисленными качественными изменениями прежних особенностей, интересов и отношений ребенка, появлением у подростка значительных субъективных трудностей и переживаний; стремлением подростка к общению и совместной деятельности со сверстниками; особой чувствительностью к морально-этическому «кодексу товарищества», в котором заданы важнейшие нормы социального поведения взрослого мира; процессом перехода от детства к взрослости, отражающимся в его характеристике как «переходного», «трудного» или «критического»; обостренной, с одной стороны, в связи с возникновением чувства взрослости восприимчивостью к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях, порождающую фактически интенсивное формирование на данном возрастном этапе нравственных понятий и убеждений, выработку принципов, моральное развитие личности; сложными поведенческими проявлениями, с другой стороны, вызванными противоречием между потребностью в признании их взрослым со стороны окружающих и собственной неуверенностью в этом (нормативный кризис с его кульминационной точкой подросткового кризиса независимости, проявляющегося в разных формах непослушания, сопротивления и протеста); изменением социальной ситуации развития — ростом информационных перегрузок и изменением характера и способа общения и социальных взаимодействий — объемы и способы получения информации (СМИ, телевидение, Интернет). [1].

Современному развивающемуся обществу нужны современно образованные, предприимчивые, нравственно воспитанные люди, которые в сложной обстановке могли бы самостоятельно осуществить выбор и принимать решения, прогнозировать их возможные последствия. Выполнение такого заказа требует поиска новых технологий в образовательном процессе, к организации деятельности участников образовательного процесса в школе, где многие задачи, в том числе связанные с воспитанием лич-

ности, уже не могут быть решены только традиционными средствами. Учет особенностей подросткового возраста, успешность и своевременность формирования новообразований познавательной сферы, качеств и свойств личности связывается с активной позицией учителя, а также с адекватностью построения образовательного процесса и выбора условий и методик обучения.

Заметным вкладом в развитие российского образования и педагогики стало издание русского перевода книги Дж. Коатс «Поколения и стили обучения» — известного американского специалиста в области образования взрослых. Дж. Коатс исследовала шесть поколений жителей США прошлого века. Известно, что представители разных поколений отличаются друг от друга. В России эти отличия предстают в извечной философской проблеме «отцов и детей», с которой неизбежно сталкиваются представители различных поколений в силу социальных, экономических, культурных различий, которые отражаются как в мировоззрении, так и в формах поведения. Говоря об этих различиях у представителей американского общества, автор указывает и на то, что с ними связаны и методы, стили обучения. Коатс определяет в качестве ведущего фактора выбора того или иного стиля обучения принадлежность обучаемого к тому или иному поколению.

1. «Поколение ветеранов» — 1920—1933 гг. рождения (наиболее значительным событием в сознательной жизни большинства из них стала Вторая Мировая Война);

2. «Тихое Поколение» — 1933—1946 гг. рождения (дети, рожденные в годы Великой депрессии);

3. «Беби-бумеры» — 1946—1964 гг. рождения (рождены в период, когда годовой прирост населения составлял от 3,5 до 4 млн. человек);

4. «Поколение X» — 1964—1980 гг. рождения (последующий период, годовой прирост населения менее 3,5 млн. человек),

5. «Поколение Y» — 1980—2000 гг. рождения (прирост населения вновь составляет от 3,5 до 4 млн. человек в год);

6. «Поколение Z» — 2000 и последующие гг. (прирост населения более 4 млн. человек в год продолжает расти).

Дж. Коатс поднимает вопрос о том, как удовлетворить потребности представителей разных поколений в организации учебного процесса. Педагогам XXI века предстоит обучать поколение, чьи предпочтения и стили обучения сформировались под воздействием передовых технологий. Рассмотрим предложенные Коатс способы, «подсказки», которые можно использовать, на наш взгляд, и российским педагогам в процессе обучения школьников, относящихся к «Поколению Y» (1980—2000 гг. рождения).

1. Необходимо хорошо структурировать учебный процесс. «Поколение Y» выросло в весьма «упорядоченном» мире, и требует такого же порядка и логичности от учебы. Его представители хотят точно знать, что, и в какие сроки от них требуется — причем эта информация должна быть весьма подробной.

2. Обеспечивайте «обратную связь» — она очень важна для представителей «Поколения Y». Они всегда хотят знать, насколько правильны их предположения, верно ли они понимают материал, делают ли ошибки — и благодарны преподавателю за внимание и участие.

3. Сделайте учебный материал «ярким и зримым». «Поколение Y» лучше всего воспринимает именно визуальную информацию. Вообще, для большинства обучаемых восприятие визуальной информации более комфортно, чем любой другой — но у этого поколения такая склонность выражена особенно сильно.

4. Для «Поколения Y» текстовые материалы должны быть простыми для восприятия, структура текста должна соответствовать его содержанию, а ключевые пункты — выделены визуально. Кроме того, для этого поколения очень важно подведение итогов каждого этапа обучения — и почти немедленная постановка задач на следующий этап. Представители «Поколения Y» хотят знать «куда они идут, и зачем».

5. Руководите мудро. В отличие от представителей «Поколения X», более молодые учащиеся не заклеят Вас презрением, если почувствуют, что их знания в какой-то области более глубоки, чем Ваши. Однако, они непременно пожелают, чтобы вы дали им возможность продемонстрировать эти знания, и будут очень благодарны, если Вы проявите искреннюю заинтересованность. Представители этого поколения хотят, чтобы преподаватель был умелым и мудрым руководителем, а не «знал всё».

6. Помните о важности устной коммуникации. Используйте учебные методики, которые включают устный обмен информацией между обучаемыми: вербализированная информация быстрее и лучше сохраняется в памяти.

7. Подавайте материал в оптимистичном тоне. Позитивизм мышления способствует умственной активности.

8. Ваши требования должны быть ясны, а информация, которую Вы сообщаете аудитории — точна. Ставьте перед учащимися видимые и реальные цели. Представители «Поколения Y» желают все делать максимально эффективно, а для этого им необходимо точно знать, что от них требуется. И это ни в коей мере не отсутствие любопытства: «Поколение Y» живет в мире, перенасыщенном информацией, и обучение — лишь один из многих способов этой информацией овладеть. Так что преподаватель должен давать понять — зачем учащимся нужна именно эта информация, и предоставлять наилучшую возможность ею воспользоваться.

9. Используйте время эффективно. Представители «Поколения Y» не способны удерживать внимание на чем-то одном больше 15—20 минут — оно ослабевает. Разделите учебное время на промежутки по 23—30 минут, в течение каждого из которых учащиеся будут один раз менять вид деятельности.

10. Информация, которую Вы преподнесете учащимся, не должна быть «избыточной». Как и представители «Поколения X», «Поколение Y» хочет получать «концентрированные» знания. Более того, они сознательно игнори-

руют этапы обучения, направленные на «закрепление» материала путем многократного его повторения: как только суть изучаемого становится им понятна, дальнейшее повторение одного и того же они считают «неуместным».

11. Устная речь очень важна: беседа стимулирует головной мозг, в том числе лобные доли — область, которая ответственна за принятие сложных решений и выводы. Общение учащихся между собой стимулирует также память и делает учебный процесс более динамичным [2].

Несмотря на существенные различия в классификации поколений американских и российских граждан, условиях развития российского и американского общества, между ними можно найти немало параллелей. Это делает исследование Дж. Коатс интересным для российских педагогов.

Этапы организации исследовательской работы с учащимися основной и полной ступени образования:

- 1) 5–7 классы — подготовительный этап;
- 2) 8–9 классы — развивающий этап;
- 3) 10–11 классы — этап непосредственной учебно-исследовательской деятельности.

В 5–7 классах учащиеся начинают работать с научно-популярными изданиями, учебной литературой, решают конкретные проблемы, проводят небольшие исследова-

ния, результаты которых оформляются в основном в виде рефератов. Краткие сообщения по ним школьники делают на конференциях по параллелям. Необходимо отметить, что этот вид деятельности интересен не только школьникам, но их родителям, которые вносят определенную долю своего интеллектуального труда в работы учащихся.

На следующем этапе (8 и 9 классах) активизируется становление сферы исследовательских интересов учащихся, их работы отличаются большей самостоятельностью и носят личностно-ориентированный характер. Исследовательская работа имеет долгосрочный характер и завершается представлением и защитой докладов и рефератов на научно-практической конференции. Формирование надлежащего уровня компетентности в исследовательской деятельности (т.е. самостоятельное практическое владение технологией исследования) для обучающихся в старшей школе должно достигаться к концу 10 класса.

Определяющим на каждом этапе является то, **что достигнуто** на предыдущих уровнях. Естественно, то, что упущено на одном этапе развития, может быть либо вообще невосполнимо в будущем, либо восполнено, но с существенными потерями.

Литература:

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2011.
2. Коатс Дж. Поколения и стили обучения — М.: МАПДО — Новочеркасск: НОК, 2011.
3. Татарченкова С.С., Телешов С.В. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность: Учебно-методическое пособие. — СПб: КАРО, 2008.

## Об изменении требований к подготовке будущего учителя (бакалавра образования) как организатора социального партнёрства

Созонова Светлана Дмитриевна, специалист по учебно-методической работе  
Тобольская государственная социально-педагогическая академия имени Д.И.Менделеева

*«Человек может совершенствоваться всю жизнь, самообразование и самосовершенствование человека заканчивается только с его смертью. Нет предела и границ в движении вперед, как не может быть остановки в самой жизни».*

*Л. Н. Толстой*

Сегодняшний студент педагогического вуза (бакалавр образования), завтрашний учитель — основоположник нового российского образования. То, каким он должен стать пытаются определить ученые-педагоги. В

периодической печати по педагогике и психологии появилось много публикаций, посвященных вопросам реформирования высшего профессионального образования в Российской Федерации и вопросам подготовки квалифи-

цированных педагогических кадров для средних общеобразовательных учебных заведений. Изменились требования, прописанные в нормативных документах сферы образования и предъявляемые со стороны работодателей к процессу подготовки будущего учителя, а, следовательно, и к его профессионально-личностным качествам и умениям.

Требования — это императивная система профессиональных качеств, определяющих успешность педагогической деятельности [6]. Проще говоря, под требованиями понимаются такие качества и способности будущего учителя, от которых будет зависеть результативность его дальнейшей совместной деятельности не только с учащимися, но и с родителями учащихся, другими учителями, представителями работодателей.

Для более детального рассмотрения изменений произошедших в требованиях, предъявляемых к процессу подготовки молодого учителя (бакалавра образования), обратимся к анализу государственных документов в сфере образования, таких как: Закон Российской Федерации «Об образовании», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы», Коммюнике конференции европейских министров, ответственных за высшее образование от 28–29 апреля 2009 года «Болонский процесс 2020 — европейское пространство высшего образования в новом десятилетии». В данных документах в целом отражены требования, предъявляемые к системе российского образования и к современному учителю в частности.

Важным документом в отечественном образовании является приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 г. за № 393 «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». Этот документ официально положил начало процессу модернизации образования в России в начале XXI века.

В пункте 1.2. «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» говорится о том, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны». Также отмечается, что «потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства» [4]. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» именно «современно образованные

люди» должны без особых усилий уметь строить партнёрские отношения и быть изначально ориентированы на приоритеты сотрудничества и взаимодействия между сторонами. Под «современно образованными людьми», на наш взгляд, следует понимать выпускников вузов, то есть бакалавров образования. А потребностью современного российского образования в настоящее время является умение бакалавра не только быть источником знаний для ребят, но и уметь организовывать партнёрские отношения в образовательной среде, исключая присутствие социального неравенства между её сторонами-партнёрами.

В пункте 1.4. «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» основой современной образовательной политики государства называется «социальная адресность и сбалансированность социальных интересов». Далее отмечается, что «стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями национальной экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями». По нашему мнению, эти новые требования, предъявляемые системой образования и обществом к учителю, задают потребность в новом учителе, уже готовом к реализации социального партнёрства. Для того, чтобы современный бакалавр был способен организовывать лаконичное и взаимно полезное сотрудничество и партнёрство между учащимися, системой образования, представителями других сфер, его нужно ещё во время учёбы в вузе к этому целенаправленно готовить.

Основополагающим документом системы образования России можно считать Закон Российской Федерации «Об образовании». В главе 3 ст. 14 «Общие требования к содержанию образования» Закона РФ «Об образовании» говорится о том, что «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой и национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений» [3]. Из этого следует, что образование даёт возможность и учащимся, и педагогам устанавливать партнёрские отношения в форме диалога, учит и тех, и других быть терпимыми к мнению оппонентов, а также предоставляет возможность каждому анализировать мнение других и высказывать свою собственную точку зрения. Без взаимопонимания между учителем и учащимися вряд ли будет возможно получение качественного образования, а без сотрудничества — эффективный обмен и накопление знаний учениками, а также развитие личности самого учителя и его деятельности, поэтому современной системе образования как никогда необходима система партнёрских отношений. Новая система образования естественно нуждается в тех, кто будет её организовывать и участвовать в её реали-

зации. По нашему мнению, для этого потребуется особым образом подготовленный новый учитель — бакалавр образования, способный и новый материал объяснить, и договориться о встрече с интересными людьми, и продемонстрировать другим какие у него талантливые и способные ученики.

Особое внимание уделено социальному партнёрству в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Авторы концепции (А.Я.Данилюк, А.М.Кондаков, В.А.Тишков) добавили к социальному партнёрству слово «педагогическое», тем самым акцентировали наше внимание на первостепенной роли в нём педагога. Именно учитель должен взять на себя ответственность за выстраивание партнёрских отношений в развивающемся образовательном пространстве. Авторы концепции подчёркивают важность существования социально-педагогического партнёрства для полноценного духовно-нравственного развития и воспитания учащихся. «Необходимо выстраивать педагогически целесообразные партнёрские отношения с другими субъектами социализации: семьёй, общественными организациями и традиционными российскими религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ» [2].

Авторы «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» выделяют такое условие, как «заинтересованность субъектов воспитания и социализации в разработке и реализации программ общеобразовательных учреждений и иных субъектов социализации на основе национального воспитательного идеала и базовых национальных ценностей» [2], от которого напрямую зависит организация социально-педагогического партнёрства. Становление и развитие социально-педагогического партнёрства в самое ближайшее время должно стать одной из приоритетных сфер государственной политики. Когда государство обратит на социально-педагогическое партнёрство в образовательном пространстве нашей страны должное внимание, только тогда мы сможем сказать, что сфера образования развивается совместно с другими субъектами государства, а партнёрские отношения наделяют её новыми идеями и предоставляют новые возможности.

В другом, не менее значимом нормативно-правовом документе «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» одной из основных задач государства в сфере образования выделена задача «привлечения работодателей и других заказчиков специалистов к социальному партнёрству и организации профессионального образования с целью удовлетворения потребностей рынка труда» [5].

В данном документе чётко и достаточно конкретно сформулирована мысль о том, что образовательным учреждениям следует налаживать партнёрские отношения с работодателями и другими покупателями-заказчиками. Данные отношения в будущем могут стать основой взаимовыгодного сотрудничества, а также могут способствовать

решению проблемы нехватки специалистов-профессионалов в сфере образования и не только в ней. То есть, в современном образовании возникает потребность в специалистах, готовых к организации социального партнёрства не только на уровне одного учебного заведения, но и между учебным заведением и учреждениями культуры, учреждениями дополнительного образования, будущими работодателями.

Не менее важным нормативным документом в сфере образования Российской Федерации является «Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы». В программе сделана установка на инновационное развитие профессионального и непрерывного образования. Цель и задачи программы ориентированы на обновление российской системы образования в 2011–2015 годах, в соответствии с потребностями современного общества, а также на повышение качества, конкурентоспособности и востребованности содержания высшего образования и молодых специалистов на рынке труда. Для достижения положительного результата будет обеспечено:

- оснащение современным учебно-производственным, компьютерным оборудованием и программным обеспечением образовательных учреждений профессионального образования, внедряющих современные образовательные программы и обучающие технологии, организацию стажировок и обучение специалистов в ведущих российских и зарубежных образовательных центрах, с привлечением к этой работе объединений работодателей, коммерческих организаций, предъявляющих спрос на выпускников учреждений профессионального образования;
- повышение показателей академической мобильности студентов и преподавателей, позволяющей обеспечить новые уровни взаимодействия различных образовательных и экономических систем, привлечение вузами для преподавания специалистов из реального сектора экономики;
- кооперирование учреждений профессионального образования с внешней средой для формирования устойчивых двухсторонних связей по трудоустройству выпускников и поддержание процессов непрерывного образования для сотрудников предприятий [7].

Не смотря на то, что вся образовательная система, подвергается существенному реформированию, её центральным звеном был и остаётся учитель. На наш взгляд, учитель должен и будет соответствовать новым требованиям общества и образования. Только он способен поднять престиж российского образования и устранить разрыв между содержанием образования и внедрением новых технологий, между сферой образования и сферой культуры, между сферой образования и сферой экономики, между требованиями рынка труда и качеством образовательных услуг, а в целом способствовать реализации идей по вхождению России в Болонский процесс.

В коммюнике конференции европейских министров, ответственных за высшее образование от 28–29 апреля

2009 года «Болонский процесс 2020 — европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» в одиннадцатом пункте второго раздела «Обучение для будущего: приоритеты высшего образования на грядущее десятилетие» сообщается о том, что «реализация стратегии образования в течение всей жизни требует прочных партнёрских отношений между органами государственной власти, высшими учебными заведениями, студентами, работодателями и работниками» [1]. Необходимость в партнёрских отношениях не случайна, именно они способствуют организации образовательного процесса на протяжении всей жизни человека, дают возможность, как получать новые знания, так и пополнять и совершенствовать уже имеющиеся. По мнению европейских министров, для этого также следует, «оживить практику высших учебных заведений» [1]. Практика, запланированная в высших учебных заведениях, даёт возможность закрепить полученные студентами знания, отработать сформированные умения, довести имеющиеся навыки до уровня мастерства, а главное способствует налаживанию партнёрских отношений.

В тринадцатом пункте особое внимание уделяется трудоустраиваемости студентов. По мнению европейских министров образования, «трудоустраиваемость позволяет человеку в полной мере использовать возможности меняющихся рынков труда» [1]. Министры призывают всех «стремиться к повышению уровня первоначальной квалификации, а также к сохранению и обновлению квалификационной рабочей силы на основе тесного сотрудничества между правительством, учебными заведениями, социальными партнёрами и студентами» [1]. Вновь министры образования отмечают важность и необходимость сотрудничества и социального партнёрства для современного профессионального образования на всём европейском пространстве. Можно смело утверждать, что сотрудничество между партнёрами и социальное партнёрство, если ещё не стали, то в самое ближайшее время станут основой, на которой будет строиться вся система образования и в нашей стране, и во всех других странах, участницах Болон-

ского процесса, а организатором этого партнёрства станет учитель. Поэтому неслучайно в современном обществе возникла потребность в учителе, подготовленном ещё на стадии обучения в высшем учебном заведении к реализации социального партнёрства в сфере образования.

В четырнадцатом пункте второго раздела «Обучение для будущего: приоритеты высшего образования на грядущее десятилетие» акцент делается на студентоцентрированное обучение. «Профессорско-преподавательский состав в тесном сотрудничестве со студентами и представителями работодателей должен продолжать работу по формированию результатов обучения и международных ориентиров для различных предметных областей» [1]. И снова цепочка составляющих: студенты, преподаватели, представители работодателей и сотрудничество между ними. В данном случае сотрудничество представлено как умение взаимодействовать, работать совместно с социальными партнёрами: учащимися, учителями, администрацией школы, родителями, студентами, преподавателями, представителями работодателей, представителями других учреждений культуры и образования и др.

В шестнадцатом пункте европейские министры образования призывают высшие учебные заведения «к дальнейшей интернационализации своей деятельности и к участию в глобальном сотрудничестве в целях устойчивого развития» [1]. Таким образом, сотрудничество в глобальных масштабах должно способствовать налаживанию тесных интернациональных связей в системе высшего образования и содействовать дальнейшему развитию образования на всём европейском пространстве.

Анализ рассмотренных нормативных документов показал, что современный подход к образованию предполагает изменение подходов к подготовке молодых специалистов, востребованных на рынке образовательных услуг. В период обучения будущего учителя в вузе, как никогда, система образования имеет возможность влиять на его профессиональные способности, умения и навыки, на развитие личностных качеств и развитие его творческих способностей.

#### Литература:

1. Болонский процесс 2020 — европейское пространство высшего образования в новом десятилетии // Высшее образование в России. — 2009. — №7. — с. 156–162.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Серия «Стандарты второго поколения». — М.: Просвещение, 2009. — 24 с.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 г. № 3266–1. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://consultant.ru/popular/edu>.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html)
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года от 04.10.2000 № 751. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://base.garant.ru>.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 574 с.
7. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://fip.kpmo.ru/fip/info/13430.html>.



## Структура и содержание коммуникативной компетентности специалиста физической культуры и спорта

Сурнин Дмитрий Игоревич, аспирант  
Тольяттинский государственный университет

Последнее поколение стандартов образования построено на основе требований компетентного подхода, суть которого заключается в усилении ориентации на результаты образования как системообразующего компонента конструкции стандарта [1].

Итогом модернизации высшего профессионального образования, по мнению В.И. Григорьева и В.А. Чистякова, стало признание ее многофункциональности в развитии физических, интеллектуальных, эстетических и психологических качеств, что требует от выпускника вуза, наряду с владением профессиональной компетентностью и технологиями, социальной мобильности, сформированного высокого уровня адаптивности и что, следовательно, наряду с физической культурой личности определяет необходимость формирования универсальных и специализированных компетенций [2].

Проблеме сущности и содержания таких понятий, как «компетенция» и «компетентность», посвящены многочисленные работы таких исследователей как А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, А.М. Новиков и других.

Однако трактуются данные понятия по-разному.

И.А. Зимняя под «компетенцией» понимает внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий), которые затем выявляются в компетентностях человека [3].

При этом «компетентность» она определяет как «актуальное, формируемое качество личности, основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная черта человека, его личностное качество» [3].

В.М. Кроль считает, что компетенция — это не что иное, как умения и навыки [1].

А.М. Новиков отмечает, что компетентность — это «самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основываясь на приобретенных учебном и жизненном опыте» [1].

Ю.М. Жуков пишет, что «... компетенция — это характеристика позиции (роли, должности), а не индивида. Компетенции — это то, что индивид должен знать, когда занимает определенную позицию в соответствии со стандартами и предписаниями. Компетентность же — это преимущественно субъектная, а не объектная характеристика; это то, что относится к индивиду, как субъекту профессиональной деятельности» [4: 17].

В то же время Г.И. Ибрагимов пишет, что компетентность — это проявление единства знаний, умений, навыков, способов деятельности, качеств, свойств личности, позволяющие человеку действовать самостоятельно,

брать на себя ответственность за порученное дело, собственную жизнь [1: 104–105].

Анализ многочисленных исследований позволил сделать вывод, что большинство исследователей определяют «компетентность» как обобщенную способность ученика к решению жизненных и впоследствии профессиональных задач, как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности. В то же время «компетенцию» определяют как объективный безличный показатель, заранее подготовленную норму к уровню подготовки ученика, она является целью образования.

Между тем в литературе до сих пор нет однозначного решения в вопросах классификации ключевых компетенций. Так, И.А. Зимняя выделяет три группы компетенций:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности.
2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды.
3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека [3: 11].

А.В. Хуторской в свою очередь выделяет семь групп 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 [1: 107–108].

А.К. Маркова выделяет несколько видов профессиональной компетентности: 1) специальная компетентность; 2) социальная компетентность; 3) личностная компетентность; 4) индивидуальная компетентность [5].

Несмотря на отсутствие единой классификации ключевых компетенций и компетентностей, Ю.М. Жуков отмечает, что коммуникативная компетентность — это метакомпетентность или ядерная компетентность. Она входит в социальную, профессиональную, межличностную компетентность и является связующей этих образований [4].

Е.М. Кузьмина в своем исследовании определяет коммуникативную компетентность как важную составляющую профессиональной компетентности выпускника вуза, позволяющую осуществлять эффективное общение и способы реализации толерантности, личностной реализации и единств в целом в сфере профессиональной деятельности [6].

Коммуникативная компетентность, по мнению О.М. Казарцевой, — это не врожденная способность, а способность, формируемая в человеке, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта. Коммуникативно-социальный опыт включает в себя, прежде всего, механизм переключения кодов, который выражается в стилистическом варьировании речи. В основе такого переключения лежит изменение ролевых отношений между участниками общения. В педагогическом процессе участниками общения являются учитель и ученики, которые вступают в ролевые отношения при решении задач обучения и воспитания [7: 103].

З.С. Смелкова коммуникативную компетентность учителя определяет как способность целенаправленно использовать речевые и неречевые средства коммуникации для решения задач педагогического общения [7: 103].

Н.В. Кузьмина выделяет когнитивный и эмоциональный компоненты, которые являются составляющими эффективного поведения [8].

В структурном отношении А.К. Маркова выделяет следующие компоненты профессиональной компетентности:

- профессиональные знания — способы, стили общения;
- профессиональные умения — приемы, используемые для достаточного общения;
- профессионально-психологические установки и личностные особенности, которые в совокупности подразумевают тактичность, эмоциональность, этика и т.д. [9].

В свою очередь, Н.Б.Буртовая предложила модель коммуникативной компетентности личности как стабильное, личностное образование, представляющее систему коммуникативных свойств коммуникативного потенциала и коммуникативного ядра личности [10].

Рассматривая коммуникативную компетентность личности как интегральное, относительно стабильное целостное психическое образование, она выделяет следующие уровни коммуникативной компетентности:

- психофизиологический уровень — тип ВНД, темперамент;
- индивидуально-психологический уровень — ощущения, восприятие, внимание, мышление, эмоции;
- социально-психологический уровень — взаимодействие с людьми [10].

А.И. Чучалина и Н.М. Костикина в своих исследованиях выделяют два аспекта коммуникативной компетентности:

- собственно-лингвистический — знания и умения использования языковых средств, в зависимости от ситуации речевого высказывания;
- коммуникативно-поведенческий — личность, условия в общении, отношения [7].

Е.М. Кузьмина в структурном плане выделяет следующие компоненты коммуникативной компетентности:

- теоретический блок — знания в области межличностного взаимодействия;
- практический блок — коммуникативные умения;

— личностный блок — коммуникативные свойства и качества личности, необходимые для установления межличностного взаимодействия [7].

Таким образом, по мнению ряда исследователей (Л.М. Митина, Л.А. Петровская), главной составляющей коммуникативной компетентности является операционный блок, включающий в себя знания, умения и навыки общения. В то же время другие исследователи (А.К. Болотова, Ю.М. Жуков, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина) считают, что помимо операционного блока обязательно должна быть система внутренних ресурсов, включающая в себя способности, качества, установки, ценностные ориентации.

При этом следует отметить, что адекватная реализация и эффективность использования всех перечисленных умений и навыков в первую очередь зависит от культуры речи, которая служит одним из показателей духовного богатства человека, культуры его мышления, является средством формирования творческой личности.

Вследствие этого культура речи является одной из основных составляющих структуры коммуникативной компетентности специалиста физической культуры и спорта, которую можно представить следующими компонентами:

- 1) лингвистический компонент — культура и техника речи;
- 2) когнитивно-операционный компонент — знания, умения и навыки эффективного общения;
- 3) личностный компонент — профессионально-личностные качества.

При этом сложность формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста физической культуры и спорта заключается в том, что служебные задачи зависят от направленности (обучающе-развивающая, общеприкладная, спортивная, рекреационная, профессионально-прикладная и корректирующая) специфики работы, которая может быть существенно разной [7].

Специалисты по физической культуре и спорту 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 [7].

Исходя из этого, профессиональная деятельность специалиста по физической культуре и спорту требует наличия у него широкого спектра коммуникативных знаний, умений и навыков, в том числе:

- использование беседы и убеждения как основных методов управления коллективом;
- наличие авторитарных способностей и умения адекватно использовать наставления, советы, указания, замечания как основных методов управления;
- ориентирование в социальных ситуациях;
- определение личностных особенностей и эмоционального состояния других людей;
- выбор адекватных способов обращения с другими людьми и реализация этих способов в процессе взаимодействия;

- установление психологического контакта;
- использование ораторских способностей в публичной ситуации;
- урегулирование и предупреждение конфликтов;
- проведение переговоров и пресс-конференций.

Следовательно, определяя содержание профессиональной подготовки специалиста по физической культуре и спорту, следует учитывать все аспекты его профессиональной деятельности и строить программу по

формированию коммуникативной компетентности в рамках системного подхода при условии гармонизации разноуровневых связей интегральной индивидуальности, посредством активных методов обучения. Так как коммуникативная компетентность относится к группе ключевых и является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности, определяется при этом успех конкурентоспособной личности.

#### Литература:

1. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианов Т.М. Теория обучения: учеб. пособ. — М.: ВЛАДОС, 2011. — 383 с.
2. Григорьев В.И., Давиденко Д.Н., Чистяков В.А. Государственный образовательный стандарт — стабилизационный инструмент развития физической культуры в вузах // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. — 2011. — № 4 (74). — 43 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — 39 с.
4. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. — М.: Гардарики, 2003. — 223 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
6. Кузьмина Е.М. Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук. — Нижний Новгород, 2006. — 24 с.
7. Костихина Н.М. Акмеология физической культуры и спорта: учеб. пособ. — М.: Физическая культура, 2005. — 200 с.
8. Кузьмина Н.В. Основы общей и прикладной акмеологии: учеб. пособ. — М., 1995. — 57 с.
9. Хазова С.А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту: монография. — М.: Академия Естествознания, 2010. — 208 с.
10. Буртовая Н.Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития (на примере студентов — будущих педагогов-психологов): автореф. дис. ...канд. псих. наук. — Томск, 2004. — 24 с.

## Организационно-методические условия преподавания медико-валеологических дисциплин будущим специалистам безопасности жизнедеятельности

Борисов Антон Александрович, ст. преподаватель

Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов

Сыромятникова Лилия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;

Борисова Людмила Петровна, кандидат педагогических наук, доцент

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

Современный уровень состояния разработанности условий преподавания медико-валеологических дисциплин будущим специалистам безопасности жизнедеятельности представлен теоретико-методологической основой, включающей единство теории и социально-правовой практики, позволяющей регулировать, управлять, прогнозировать, не допускать, а в случае возникновения ликвидировать развитие чрезвычайных ситуаций медицинского характера [8].

Общезвестно, что школьная атмосфера сегодня стала небезопасна для здоровья детей. Ухудшение здоровья детей прямо пропорционально учебным перегрузкам уча-

щихся, их неудовлетворенности своим учителем и негативным отношением к части изучаемых предметов. Очевидно, одним из правил педагогической деятельности должно стать следующее: обучая и воспитывая, помни, не навредят ли твои действия здоровью твоего ученика.

Выделение валеологии в качестве самостоятельной области преподавания обусловлено актуальностью знаний здоровьесберегающих технологий для педагогов, в том числе для будущих специалистов безопасности жизнедеятельности [2]. Цель валеологии как учебной дисциплины — вооружение человека знаниями о здоровом образе жизни (ЗОЖ), о путях формирования в сохра-

нении и укреплении здоровья [9]. ЗОЖ как совокупность способов ежедневной жизнедеятельности человека и специально направленной здравьесозидательной деятельности, определяет социальное благополучие в процессе самореализации личности при сохранении витального потенциала здоровья человека [1,4]. В приведенном определении акцент сделан на индивидуализацию понятия. Здоровых образов жизни должно быть столько же, сколько людей. Структура ЗОЖ как всего способа жизнедеятельности, ориентированного на здоровье человека, на наш взгляд, должна включать следующие факторы: оптимальный двигательный режим; тренировку иммунитета и закаливание; рациональное питание; психофизиологическую регуляцию; психосексуальную и половую культуру; рациональный режим жизни; соблюдение гигиенических норм и требований; отсутствие вредных привычек; валеологическое самообразование [5, 7]. Если ЗОЖ как основе здоровья надо учить, это означает, что само здоровье — категория не медицинская (категория медицины — болезнь), а педагогическая, призванная служить воспитанию культуры здоровья, предполагающей, что человек, во-первых, сознает ценность здоровья и свою ответственность за его обеспечение, и, во-вторых, знает принципиальные основы формирования ЗОЖ [6]. Главной целью педагогической валеологии является разработка технологий «первичного конструирования», формирования здоровья и расширения резервных возможностей организма учащегося в процессе обучения [9]. Сегодня на школу и учителя возлагается задача — забота о здоровье учащихся потому как, во-первых, взрослые всегда несут ответственность за то, что происходит с детьми; во-вторых, большая часть воздействий на неокрепший организм осуществляется в образовательном процессе и в-третьих, основная роль в формировании ценностного отношения к своему здоровью возложена на школьное образование [3]. Учителя и учащиеся выступают партнёрами в учебном процессе, действуя в одном образовательном пространстве. Как отмечается в научной литературе [1, 3, 4, 7, 8], основными факторами, оказывающими воздействие на здоровье субъектов образовательного процесса, являются:

#### 1. Гигиенические условия, факторы:

- шум;
- освещенность;
- воздушная среда;
- размер помещений, кубатура;
- дизайн, цвет стен (видеоэкологические факторы);
- используемые стройматериалы, краска;
- мебель: размеры, размещение в помещении;
- видеоэкранные средства: компьютеры, телевизоры;
- пищеблок: ассортимент, качество пищи, организация питания;
- качество питьевой воды, используемой в школе;
- экологическое состояние прилегающей к школе территории;
- состояние сантехнического оборудования и др.

2. Учебно-организационные факторы (зависящие в большей степени от администрации школы):

- объем учебной нагрузки, ее соответствие возрастным и индивидуальным возможностям школьника;
- расписание уроков, распределение нагрузки по дням, неделям, в учебном году;
- организационно-педагогические условия проведения урока (плотность, чередование видов учебной деятельности, наличие оздоровительно-развивающих компонентов в структуре урока и т.п.);
- позиция и уровень компетентности руководства по вопросам сохранения и укрепления здоровья учащихся;
- объем физической нагрузки — по дням, за неделю, за месяц на уроках физкультуры, на переменах, во внеучебное время;
- медицинское и психологическое обеспечение школы;
- участие родителей учащихся в жизни школы;
- стиль управления администрации, характер отношений «по вертикали»;
- психологический климат педагогического коллектива, характер отношений «по горизонтали»;
- интегрированность школы в окружающий социум, влияние администрации района и других организаций на жизнь школы;
- наличие/отсутствие системы работы по формированию культуры здоровья и здорового образа жизни учащихся;
- особенности норм школьной жизни.

3. Психолого-педагогические факторы (зависящие в большей степени от учителя):

- психологический климат в классах, на уроке, наличие эмоциональных разрядок;
- стиль педагогического общения учителя с учащимися;
- степень владения современными образовательными технологиями и возможности инновационной деятельности учителя;
- профессиональная подготовленность учителя по вопросам здоровьесберегающих образовательных технологий;
- характер проведения опросов и экзаменов, проблема оценок;
- степень реализации учителем индивидуального подхода к ученикам (особенно группы риска);
- особенности работы с «трудными подростками» в классе;
- соответствие используемых образовательных методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
- степень ограничений в свободе естественных телесных, эмоциональных и мыслительных проявлений учащихся на уроках (и вообще во время пребывания в школе);
- личностные, психологические особенности учителя, его характера, эмоциональных проявлений;
- состояние здоровья учителя, его образ жизни и отношение к своему здоровью;

— обремененность учителя собственными проблемами, его способность психоэмоционального переключения.

Как видим, группа факторов педагогической направленности имеет значительный диапазон воздействия (группы учебно-организационных и психолого-педагогических факторов), что обуславливает в большей степени педагогический подход к организации валеологически грамотной учебной среды, который позволяет решать проблемы, связанные непосредственно с сохранением здоровья учителя и учащихся.

Учитывая валеологический подход к образованию, будущий специалист безопасности жизнедеятельности изучает такие предметы как анатомия, гигиена, основы медицинских знаний и медицина катастроф.

В результате изучения медико-валеологических дисциплин студент должен знать:

- принципы здорового образа жизни;
- нейрофизиологические основы поведения человека;
- методы, средства, способы организации оказания первой медицинской помощи при заболеваниях, травмах, отравлениях и других несчастных случаях;
- гигиенические нормы, требования и правила укрепления здоровья учащихся в учебном процессе и других видах деятельности;

— направления и методы профилактики соматических и инфекционных заболеваний, травм, отравлений и других несчастных случаев;

— биологические, психологические и социальные последствия аддиктивного поведения учащихся;

— основы психологии безопасного поведения человека в экстремальных и чрезвычайных ситуациях различного происхождения [5].

Целью обучения медико-валеологическим дисциплинам является формирование медико-валеологической компетентности, под которой понимается интегративное свойство личности педагога, характеризующее его глубокую осведомленность в медико-валеологической области знаний, его медицинские умения и навыки, личностный опыт и образованность специалиста, направленное на перспективность в работе, открытое динамичному обогащению, уверенное в себе и способное достичь значимых результатов в профессиональной деятельности [7].

Исходя из этих организационно-методических условий, формируется структура и содержание подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности на кафедре медико-валеологических дисциплин РГПУ им. А.И.Герцена.

#### Литература:

1. Алексеев С.В. Педагогика окружающей среды, безопасности и здоровья человека: интерактивные образовательные технологии: Учебно-методическое пособие / С.В. Алексеев, Э.В. Гущина, С.А. Шаров; Под ред. Э.В. Гущиной. — СПб.: СПбАППО, 2008. — (Постдипломное образование педагога) — 104 с.
2. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов / Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, А.Л. Михайлов, А.В. Старостенко и др. — СПб.: Питер, 2005. — 302 с.
3. Васильева Н.В. Обучать, сохраняя здоровье. Педагогические условия организации учебного процесса в школе: Учебно-методическое пособие. — СПб.: СПбАППО, 2008. — 66 с. — (Постдипломное образование педагога).
4. Ким С.В. Валеологическая безопасность образования. Ресурсы педагогических систем. — СПб.: Изд-во СПб-ГУЭФ, 2005. — 315 с.
5. Медико-валеологические проблемы здоровья человека: Учебное пособие / Под ред. В.П. Соломина. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — 148 с.
6. Полетаева Н.М. Мотивация здорового образа жизни в образовании педагога: Монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — 98 с.
7. Сыромятникова Л.И. Формирование медико-валеологической компетентности будущих специалистов безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе: Автореф. канд. пед. наук. — Санкт-Петербург, 2009. — 24 с.
8. Стратегия профессионального сотрудничества с работодателем в рамках реализации концепции трудоустройства выпускников специальности «Безопасность жизнедеятельности»: Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19–22 ноября 2007 года. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. — 181 с.
9. Татарникова Л.Г. Валеологическое воспитание: Традиции и новации: Учебно-методическое пособие. — СПб.: СПбАППО, 2007. — 252 с. — (Приоритетные национальные проекты).

## Методические особенности использования электронных учебных комплексов на уроке математики в школе

Тангиров Хуррам Эргашевич, преподаватель

Джизакский государственный педагогический институт им. А. Кадыри (Узбекистан)

*В данной работе приведены разработанные методические рекомендации к использованию электронных учебных комплексов на уроках математики общеобразовательной школы в процессе объяснения нового учебного материала, его закрепления и отработки, фронтального обсуждения, индивидуальной работы учащихся, осуществления контроля полученных знаний и умений учащихся.*

*In the given work it is outlined the developed methodical recommendations for using electronic educational complexes at the lessons of mathematics in comprehensive school in the course of an explanation of a new teaching material, its consolidation and improvement, face-to-face discussion, individual work of pupils, control of the gained knowledge and abilities of pupils.*

**И**ntenсивное развитие информационных технологий оказывает влияние на все сферы жизнедеятельности человека, и, прежде всего, на систему школьного образования.

Одной из основных задач развития современного школьного образования является подготовка учащихся к жизни в условиях информатизации общества, где основным видом деятельности является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации. В условиях информатизации общества обеспечивается: активное и постоянно расширяющееся использование интеллектуального потенциала общества, сконцентрированного в печатном фонде, в научной, производственной и других видах деятельности его членов; интеграцию информационных технологий с научными, производственными, иницирующую развитие всех сфер общественного производства, интеллектуализацию трудовой деятельности; высокий уровень информатизационного обслуживания, доступность любого члена общества к источникам достоверной информации, визуализацию представляемой информации, существенность используемых данных.

В настоящее время задачи современной школы ориентированы на следующие аспекты обучения: повышение качества знаний и умений учащихся; развитие личности, ее познавательных и творческих способностей; на подготовку учащихся к постоянно совершенствующимся средствам информационных технологий для социальной адаптации личности в информационном обществе.

Решением вышеперечисленного занимается информатизация образования, под которой принято понимать целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой разработки и оптимального использования средств информационных и коммуникационных технологий, используемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях, ориентированный на реализацию целей обучения и развития индивида.

Конечные цели информатизации образования — обеспечение качественно новой модели подготовки будущих членов информационного общества, для которых активное овладение знаниями, гибкое изменение своих функций в труде, способность к человеческой коммуникации, творческое мышление и планетарное сознание станут жизненной необходимостью.

Идеи информатизации образования активно реализуются в современных школах: разрабатываются и внедряются индивидуальные программы развития школ на базе средств информационных и коммуникационных технологий, осваиваются новые образовательные программы и технологии, новые модели обучения.

Использование средств информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения позволяет придать учебному процессу целенаправленный личностно ориентированный характер за счет обеспечения интерактивного диалога; сформировать индивидуальную траекторию обучения для каждого учащегося, используя возможность автоматизированного подбора различных вариантов учебных заданий и оказания оперативной помощи в условиях незамедлительной обратной связи, развивать у учащихся умения к самостоятельной работе за счет возможности осуществления поиска учебной информации в глобальной и локальных сетях; автоматизировать контроль усвоенного материала; активизировать учебную деятельность учащихся, повышая их мотивацию в условиях наглядного представления учебного материала на экране, использования аудиовизуальных возможностей, предоставления учащимся возможности управления различными объектами и т.д. Вышеперечисленные возможности частично реализуются в современных учебных средствах, так называемых электронных учебных комплексах.

Под электронными учебными комплексами будем понимать учебное средство, реализующее возможности средств информационных и коммуникационных технологий и ориентированное на достижение следующих

целей: предоставление учебной информации средствами технологий мультимедиа, гипермедиа, гипертекста; осуществление обратной связи с пользователем при интерактивном взаимодействии; автоматизацию контроля результатов обучения и продвижения в учении; автоматизацию процессов информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением.

Исходя из этого, нами разработан электронный учебный комплекс по курсу «Алгебра» общеобразовательной школы. В данной работе приводятся методические цели их использования в процессе обучения математики.

Использование электронных учебных комплексов на уроках математики в школе расширяет возможности учителя в устранении пробелов в знаниях у отстающих учащихся. Для передачи, формирования, закрепления и расширения учебных знаний большое значение имеет форма предъявления учебной информации, расширяющейся в условиях использования средств информационных и коммуникационных технологий. При этом имеется возможность интерактивного диалога, предполагающего не только обмен текстовыми командами (запросами) и ответами (приглашениями), но и реализацией более развитых средств ведения диалога, при котором обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала и режима работы.

При традиционных подходах в процессе обучения математике в школе основными активными участниками учебного информационного взаимодействия являются два компонента: учитель и учащийся. При использовании электронных учебных комплексов, функционирующего на базе информационных и коммуникационных технологий, появляется интерактивный партнер как для учащегося, так и для учителя, в результате чего обратная связь осуществляется между тремя компонентами учебного информационного взаимодействия. Роль учителя как единственного источника учебной информации изменяется.

Учитель уже не тратит основное время на передачу учебной информации, на сообщение «суммы знаний». Время, затрачиваемое ранее учителем на пересказ учебных материалов, освобождается для решения творческих и управленческих задач. Роль учащегося как «потребителя» фактографической учебной информации или, в лучшем случае, участника проблемно поставленной учебной ситуации также меняется. Он переходит на более сложный путь поиска, выбора информации, ее обработки и передачи.

Изменение структуры учебного взаимодействия приводит к активному взаимодействию между учащимся и учителем, а также средством информационных и коммуникационных технологий, обладающим такими возможностями, которые позволяют использовать учебную информацию, добытую учащимися самостоятельно, что переводит процесс обучения с уровня «пассивного потре-

бления информации» на уровень «активного преобразования информации».

В ходе урока учитель обеспечивает активную познавательную деятельность учащихся, используя различные формы ее организации: фронтальную, групповую и индивидуальную.

Фронтальная организация учебной деятельности учащихся на уроке математики с использованием электронных учебных комплексов способствует установлению доверительных отношений и общения учителя с классом, учащихся с компьютером, совместной работе всех участников образовательного процесса, в ходе которого достигается общее участие в решении образовательных, воспитательных и развивающих задач, формируются устойчивые познавательные интересы, используются различные методы и приемы активизации образовательного процесса с привлечением к работе всех учащихся класса.

При фронтальной работе класса все ученики одновременно выполняют одни и те же задания учителя, которые представлены на большом экране с помощью мультимедийного проектора.

Применение мультимедийных проекторов позволяет проводить устный счет, проверку домашних заданий, объяснение нового материала. На большом экране при фронтальной классно-урочной форме обучения нестандартное представление учебного материала не только заинтересовывает учащихся внешним видом проектора, но и побуждает к практической деятельности, повышая мотивацию учащихся к урокам математики. Внимание детей концентрируется, повышается активность их работы, а «бесконечная доска» позволяет охватить большой объем учебного материала. Двухмерные и трехмерные изображения геометрических объектов представляются в различных ракурсах. Модели, таблицы, чертежи и рисунки, цветное тонирование различных геометрических чертежей на экране позволяют акцентировать внимание на методически значимых компонентах.

Для максимальной результативности при обучении учащихся фронтальная работа должна сочетаться с индивидуальной, когда каждый учащийся работает над заданием, предназначенным только для него и учитывающее индивидуальные особенности и возможности. Индивидуальные задания могут составлять часть общего коллективного задания, и после их выполнения все ученики принимают участие в обсуждении полученных результатов.

Индивидуальная учебная работа учащихся на уроке математики характеризуется высоким уровнем самостоятельности, максимальным соответствием уровню подготовки, развитием способностей и познавательных возможностей каждого ученика. При выполнении различных упражнений и решении задач на компьютере у учеников восполняются имеющиеся пробелы в изучении учебного материала, при формировании знаний и умений.

Индивидуальная работа на уроке позволяет регулировать темп продвижения в учении каждого ученика соот-

ветственно его подготовке и возможностям. Успех этой работы зависит от правильно подобранных дифференцированных заданий, систематического контроля со стороны учителя, самоконтроля и самокоррекции с помощью электронных учебных комплексов, оказанием своевременной помощи в разрешении возникающих затруднений. Для слабоуспевающих учеников необходимо дифференцировать не столько сложность заданий, сколько меру оказываемой им помощи учителя или компьютерных «подсказок».

При индивидуальной организации учебной работы учащиеся практически не общаются друг с другом, приобретаемые знания и опыт самостоятельной деятельности не становятся достоянием всех одноклассников, поэтому необходимо сочетать индивидуальную работу с фронтальной и групповой.

При групповой работе учащихся на уроке класс может делиться на две группы, которые, чередуясь, работают за компьютером по 20 минут, при этом задания подбираются таким образом, чтобы во время работы одной группы вторая отработывала выполнение другого задания письменно в тетрадях; разбить класс на пары по уровню обучения, где «сильный учащийся» выступает в роли консультанта. Для успешной совместной работы необходимо комплектовать группы из учащихся, обладающих сходными характеристиками протекания познавательных процессов.

Групповая работа учащихся на уроке может применяться для решения всех основных дидактических проблем: изучения нового материала, формирования знаний, умений и навыков решения задач и упражнений, закрепление и повторение.

Соотношение различных видов организации учебной деятельности учащихся на уроке определяется учителем с учетом особенностей содержания изучаемого материала, специфики класса и отдельных учеников, а также методов обучения.

При ознакомлении учащихся с новым материалом учитель использует в сочетании методы словесной и наглядной передачи и слухового восприятия учебной информации, репродуктивные и проблемно-поисковые методы и методы индукции и дедукции, а также методы стимулирования и мотивации учения.

При объяснении нового материала при фронтальной работе класса целесообразно организовать процесс обучения с использованием возможностей мультимедийного проектора, при индивидуальном подходе каждый ученик персонально работает за компьютером.

Учитель играет ведущую роль, управляя учебным процессом и используя электронные учебные комплексы.

Объявление темы и целей урока высвечивается на большом экране и словесно дублируется учителем, либо учащиеся называют тему по наводящим вопросам учителя, иллюстрируемыми соответствующими слайдами на экране при помощи электронных учебных комплексов. Для усиления мотивации и общего интереса учащихся

к математике в электронные учебные комплексы включены видео- и аудио-видео- фрагменты, содержащие исторические справки по математике и сведения об ученых, которые внесли какой-либо вклад по изучаемой теме.

Объяснение нового материала учитель начинает, как правило, с разбора запоминающихся примеров, используя при этом электронные учебные комплексы, постепенно подводя учащихся к осознанию нового понятия, пониманию его отличительных признаков, свойств и отношений. Учитель, решая с учащимися заранее подобранные примеры и задачи из электронных учебных комплексов, имеет возможность их иллюстрирования, что повышает концентрацию внимания учащихся на понимание каждого совершаемого ими действия, постепенно подводит их к пониманию общего алгоритма решения данного типа задач.

При изложении нового материала посредством мультимедийной среды электронных учебных комплексов учитель может использовать видео-слайды или виртуальный «помощник», который озвучивает весь алгоритм действий для выполнения учебной задачи. Это усиливает наглядность, увеличивает многоканальность восприятия, создает положительный эмоциональный фон. Ориентируясь в сложившейся ситуации, учитель при необходимости может «перестраивать урок на ходу», используя для этого возможности электронных учебных комплексов по реализации альтернативных сценариев, постоянно ведет диалог с учащимися, комментируя и разъясняя возникающие у учащихся вопросы. Регулируя процесс смены кадров, допустимо многократное повторение, а также возможность записи основных вопросов в тетрадях учащихся.

Уроки закрепления должны обеспечивать прочное усвоение учебного материала. Теоретический учебный материал группируется вокруг определенной системы вопросов по изучаемой теме, отработывание практических навыков усиливает роль самостоятельной работы учащихся.

При выполнении фронтальной устной работы учитель с помощью электронного учебного комплекса выводит на большой экран упражнения, таблицы, которые нужно заполнить, математические игры, содержащие задания на развитие памяти, логики и пространственного воображения.

При закреплении теоретического материала на большом экране учитель может продемонстрировать вопросы; текст определения, в который ученикам нужно вставить пропущенное слово; набор слов, из которых учащиеся должны составить определение, каждое из данных действий учащихся учитель может дополнить, высветив на экране правильный ответ. Учитель проговаривает ход рассуждений, комментирует алгоритмы решений, проводит рассуждения с опорой на готовые экранные чертежи, рисунки, таблицы, схемы, обсуждает допущенные ошибки, записывает полученные готовые коллективные решения,



обращает внимание на логику рассуждений, грамотную речь учащихся.

Система устных упражнений, условия которых задаются учителем на экране монитора, способствует выработке у учащихся твердых и сознательных навыков вычислений, подготовке к изучению, развитию сообразительности при решении текстовых задач. При подготовке устных упражнений учитель готовит задания (числовые данные текстовой задачи, рисунки, чертежи, элементы геометрических задач или задач, связанных с системой координат и др.) с помощью *Power Point* и меняет слайды по мере прохождения учебного материала. При этом учитель может управлять темпом работы учащихся наводящими вопросами, подсказками, формулами, определениями, подводя их к пониманию, запоминанию и повторению учебного материала.

Учащиеся самостоятельно решают упражнения, предлагаемые электронным учебным комплексом, при этом в ходе решения предполагается контроль над действиями учащихся, их корректировка, а также систематическое побуждение к самоконтролю с помощью компьютера.

Выбор контроля (текущий и итоговый) зависит от характера проверки. Для отработки навыков восприятия учебного материала на слух возможна система математических диктантов, в которых озвучены небольшие тексты, заключающие сконцентрированные слова или предложения на определенное правило. Учащемуся нужно вставить в текст пропущенные слова, цифры или знаки. Основным видом контроля является избирательное тестирование (альтернативное, перекрестное, множественного выбора, на систематизацию, на напоминание и дополнение): каждому вопросу предлагается несколько ответов на выбор, ученик должен найти среди них правильный. Итоговый контроль проводится в форме «Экспресс-контроля» по всей изученной теме в нескольких вариантах. Снимая проблемы технического характера, учащиеся выполняют упражнения, а учитель наблюдает за работой класса, отвечает на возникающие вопросы.

Тесты являются методами контроля освоенности материала, они позволяют выдать рекомендации по устранению пробелов в знаниях, а при соответствующей направленности обучающей программы помочь в их устранении. Тестирование как неявная форма диалога учащегося с учителем обеспечивает психологическую комфортность и индивидуализацию процесса контроля, учитывающую личностные характеристики ребенка. Тестирование можно рассматривать как одну из форм образования, опирающуюся на базу знаний конкретного ученика.

Разработанные электронные учебные комплексы имеют возможность проводить автоматизированный тестовый контроль. Преимуществом такого контроля является оперативность, что позволяет освободить время учителя от проверки результатов тестирования. Оценка выставляется объективно, исходя из полученных ответов,

что исключает влияние мнения учителя об учащемся. Компьютерное тестирование обеспечивает высокую пропускную способность и т.д. Кроме того, использование компьютера в качестве инструмента для контроля прививает навыки использования информационных и коммуникационных технологий как учащимся, так и учителю, создающему и проводящему тестирование. Тестируемый подчас испытывает больший психологический комфорт от общения с электронным учебным комплексом, нежели с учителем. Компьютерное тестирование применяется, как правило, для проведения текущего и промежуточного контроля.

Для создания модели диагностирования тестами целей обучения использовано известное положение о том, что педагогическая модель знаний является, как правило, линейной структурой, которую можно представить в виде совокупности последовательно взаимосвязанных модулей знаний. Каждый модуль предполагает входную информацию из других модулей и генерирует новые понятия и свойства данного модуля. Модульное представление знаний помогает организовать четкую систему контроля с помощью компьютерного тестирования, поскольку допускает промежуточный контроль (тестирование) каждого модуля и итоговый контроль по всем (нескольким) модулям. Изучение каждого очередного модуля знаний приводит к достижению определенных целей обучения. Модель диагностирования достижения целей обучения может быть представлена в виде модели предметной области, дополненной структурой диагностирования целей обучения (тестами). Структура (модель) диагностирования отражает виды контроля (входной, текущий, итоговый, внеплановый), время и порядок проведения в соответствии с представленной модульной структурой курса, глубину уровней тестирования.

Основными этапами использования педагогических тестов для диагностирования целей обучения являются следующие:

1. Перед изучением дисциплины оценивается подготовка учащихся. Данное диагностирование позволяет выявить начальный уровень их подготовки (глубина изучения предмета на различных этапах обучения), скорректировать намеченную программу изложения базового курса. Как правило, для этой цели используются закрытые тесты, ориентированные на проверку остаточных знаний учащихся по математике.

2. В процессе изучения темы проводится текущее диагностирование достижения целей обучения. Данное диагностирование проводится тестовыми заданиями трех уровней. Это позволяет: проводить уровневую (балловую) дифференциацию знаний учащихся; осуществлять обратную связь с содержанием курса; регулярно проводить индивидуальный контроль достижения целей обучения каждым учащимся; выявлять из них наиболее успевающих и привлекать к работе на факультативах; разрешать индивидуальное обучение учащихся по курсу; своевременно выявлять слабоуспевающих учащихся и

поддерживать оперативный контакт с учителем; не допускать явного отставания в изучении учебного материала.

Текущее диагностирование может проводиться на практических и групповых занятиях, после уроков и т.д. Тесты 1-го уровня предлагаются для диагностирования достижения учащимися минимально допустимого уровня обучения. При диагностировании у учащихся знаний ниже оцениваемого уровня (есть, неправильные ответы при тестировании) выдаются рекомендации: а) учащемуся — повторить изучение пройденного материала; б) учителю — выяснить по каким причинам произошло отставание в изучении темы. Причины могут быть и объективными, например, болезнь, семейные и иные обстоятельства, в результате чего учащийся пропустил все занятия по данной теме и т.д.

Если на тесты 1-го уровня учащийся успешно ответил, то ему предлагаются тесты 2-го уровня сложности. При отрицательном результате знания тестируемого оцениваются на 3 балла и ему выдаются рекомендации. Если же 2-ой уровень сложности тестирования успешно пройден, то учащийся отвечает на тесты 3-го уровня сложности. При отрицательном результате ему выставляется оценка в 4 балла, при положительном — 5 баллов. Если учащегося не устраивают итоги текущего диагностирования, он может после дополнительного изучения материала повторить тестирование.

3. После изучения раздела проводится итоговое диагностирование. По результатам его выполнения оценивается уровень усвоенного материала данного раздела в целом и его успешность. Под усвоением раздела на определенном уровне понимается достижение целей обучения по данному разделу курса каждым обучаемым. Итоговое

диагностирование по разделам проводится тестами трех уровней, выявляются слабо и успешно успевающие учащиеся и конкретизируется индивидуальная работа с ними. По результатам также оценивается эффективность выбранной технологии обучения.

4. В завершении обучения проводится итоговое диагностирование. Диагностирование на экзамене проводится тестами одного уровня сложности. Как правило, учащиеся, не прошедшие этот уровень тестирования, получают неудовлетворительную оценку и им рекомендуют повторить материал, остальные сдают далее экзамен в индивидуальном порядке учителю.

Таким образом, появление и совершенствование тестовых компьютерных технологий снимает существовавшие ранее препятствия по доступу к информации, позволяет сделать обучение массовым, оптимизировать и скорректировать данный процесс посредством автоматизированного контроля за результатами образовательного процесса в учебном заведении.

Исходя из вышеизложенного можно отметить, что использование электронных учебных комплексов в процессе обучения математике в средней школе позволяют реализовать следующие методические цели их применения: формирование представлений функциональной зависимости в условиях интерактивного взаимодействия; формирование умения составлять числовые и буквенные выражения, преобразовать их, используя формулы; построение различных экранных объектов по заданным параметрам; возможность исследования математических моделей на экране; многократно изменяя заданные параметры; осуществления контроля и самоконтроля учащихся.

#### Литература:

1. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. — М.: Народное образование, 2001. 127 с.
2. Кравцова А.Ю. Об изменениях в системе школьного образования при переходе к информационному обществу. // Ученые записки. Выпуск 12. — М.: ИИО РАО, 2004. 260 с.
3. Мартиросян Л.П. Роль ИТ в развитии познавательного интереса в личностно ориентированном обучении математике // Ученые записки ИИО РАО. — 2003. Выпуск 9. — 32–42 с.
4. Никонова Н.В. Применение информационных технологий при изучении математики в 5–6 классах общеобразовательных школ. // Ученые записки. Выпуск 18. — М.: ИИО РАО, 2005, 68–77 с.
5. Патокова СВ. Концепция реализации личностно ориентированного обучения при использовании информационных и коммуникационных технологий. М.: Про — пресс, 1998.
6. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии // Под ред. С.А. Смирнова. — М.: Академия, 1999. — 512 с.

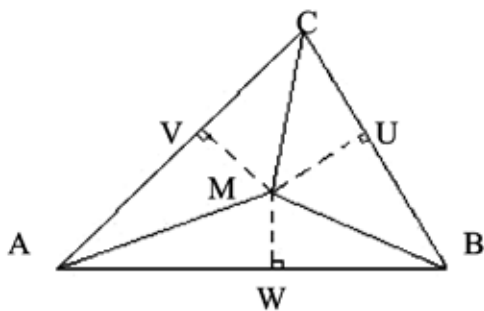
## Вариации на тему неравенства Эрдёша-Морделла и понятие мажоризации

Терентьев Евгений Андреевич, учитель математики  
«ФТЛ № 1» (г. Саратов)

Часто на олимпиадах различного уровня требуется применение классических неравенств для оценки каких-то величин. Это неравенства: Коши, Миньковского, Гёлдера, неравенство Эрдёша-Морделла и другие. В приведенной работе освещён материал, как при помощи леммы доказать неравенство Эрдёша-Морделла, кроме того показано применение неравенства Эрдёша-Морделла для доказательства других неравенств, встречающихся в задачах алгебры, геометрии.

### Глава I. Вариация на тему неравенство Эрдёша-Морделла

Введём обозначения, которые мы будем использовать в дальнейшем.



Пусть дан  $\Delta ABC$ . Его стороны обозначим через  $a, b$  и  $c$ . Пусть  $M$  – произвольная точка, расположенная внутри  $\Delta ABC$ .

Тогда  $MA = R_a, MB = R_b, MC = R_c$ .

Опустим из точки  $M$  перпендикуляры на стороны треугольника (рис. 1).

Пусть  $MU = q(M, BC) = d_a, MV = q(M, AC) = d_b$  и  $MW = q(M, AB) = d_c$ .

В настоящее время известно несколько десятков различных неравенств, связывающих величины  $R_a, R_b, R_c$  и  $d_a, d_b, d_c$ . Рассмотрим некоторые из них.

Наиболее известным из таких неравенств является неравенство Эрдёша-Морделла. Оно имеет довольно длинную историю. В 1935 году известный венгерский математик Пол Эрдёш выдвинул предположение о том, что справедливо неравенство:

$R_a + R_b + R_c \geq 2(d_a + d_b + d_c)$ , но доказать его не смог. Первым доказать это неравенство удалось английскому математику Л.Дж. Морделлу, однако его доказательство существенно использовало тригонометрию и было довольно сложным.

И лишь в 1940–50-х годах усилиями многих известных математиков были найдены простые доказательства неравенства Эрдёша-Морделла.

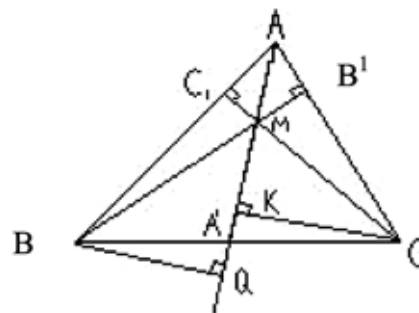
**2.1.** Прежде, чем перейти к доказательству неравенства Эрдёша-Морделла, сформулируем и докажем лемму, которая понадобится нам в дальнейшем.

Лемма

$$a \times R_a \geq c \times d_c + b \times d_b$$

Доказательство:

Построим  $BQ \perp AM$  и  $CK \perp AM$  (рис. 2).



Очевидно, что  $a = BC = BA' + A'C \geq BQ + CK$  (это следует из того, что в прямоугольном треугольнике гипотенуза больше любого из катетов).

$$\text{Значит, } a \times R_a = BC \times AM \geq BQ \times AM + CK \times AM = 2S_{\Delta AMB} + 2S_{\Delta AMC} = c \times d_c + b \times d_b.$$

Аналогично доказывается, что

$$b \times R_b \geq a \times d_a + c \times d_c, \tag{1^1}$$

$$c \times R_c \geq a \times d_a + b \times d_b. \tag{1^{11}}$$

Замечание: при доказательстве мы использовали только то, что точка  $M$  лежит внутри угла  $BAC$ , а не то, что точка  $M$  лежит внутри треугольника.

Как нетрудно видеть, каждое из неравенств (1), (1<sup>1</sup>), (1<sup>11</sup>) обращается в равенство только в том случае, когда точка  $M$  принадлежит соответствующей высоте ( $h_a, h_b$  и  $h_c$  соответственно).

Уже доказанная нами лемма позволяет получить ряд неравенств, связывающих величины  $R_a, R_b, R_c$  и  $d_a, d_b, d_c$ .

А. Сложим неравенства (1), (1<sup>1</sup>) и (1<sup>11</sup>).

Получим неравенство:

$$a \times R_a + b \times R_b + c \times R_c \geq 2(a \times d_a + b \times d_b + c \times d_c) \tag{2}$$

Равенство здесь достигается, когда  $AM \perp BC, BM \perp AC, CM \perp AB$  (см. рис. 1), т.е. точка  $M$  совпадает с ортоцентром  $\Delta ABC$ .

В. Перемножим неравенства (1), (1<sup>1</sup>), (1<sup>11</sup>), получим:

$$a \times R_a \times b \times R_b \times c \times R_c \geq (a \times d_a + b \times d_b) (b \times d_b + c \times d_c) (a \times d_a + c \times d_c).$$

Но согласно неравенству между средним арифметическим и средним геометрическим двух положительных чисел

$$c \times d_c + b \times d_b \geq 2\sqrt{c \times d_c \times b \times d_b},$$

$$a \times d_a + c \times d_c \geq 2\sqrt{a \times d_a \times c \times d_c},$$

$$a \times d_a + b \times d_b \geq 2\sqrt{(a \times d_a \times b \times d_b)}.$$

Перемножив эти неравенства, получим

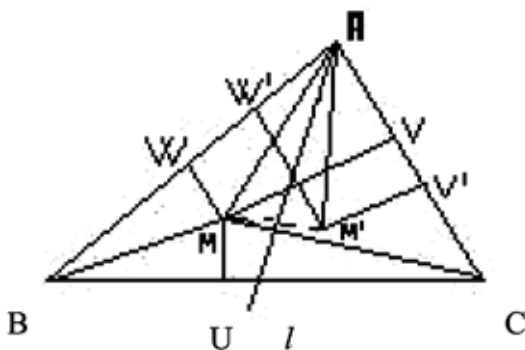
$$a \times R_a \times b \times R_b \times c \times R_c \geq 8 \times a \times d_a \times c \times d_c \times b \times d_b$$

$$R_a \times R_b \times R_c \geq 8 \times d_a \times d_c \times d_b$$

Знак равенства здесь имеет место, если  $BC = BA^1 + A^1C = BQ + CK$ , т.е. если  $AM \perp BC$  и также  $BM \perp AC$ ,  $CM \perp AB$ , т.е. если  $M$  является ортоцентром  $\triangle ABC$  и, кроме того,  $a \times d_a = c \times d_c = b \times d_b$  или  $S_{\triangle MBC} = S_{\triangle MAC} = S_{\triangle MAB}$ , т.е. точка  $M$  является центром тяжести  $\triangle ABC$ . Но если ортоцентр и центр тяжести  $\triangle ABC$  совпадают, то  $\triangle ABC$  равносторонний (и точка  $B$  совпадает с его центром).

**2.2. Неравенство Эрдёша-Морделла.**

Одно из самых простых и красивых из числа известных мне доказательств основано на применении сформулированной выше леммы.



Применим неравенство леммы к точке  $M^1$ , симметричной к точке  $M$  относительно биссектрисы  $l \angle BAC$  (это правомерно ввиду замечания после доказательства леммы). Действительно, в силу симметрии  $R_a^1 = M^1A = MA = R_a$ ,  $d_b^1 = M^1V^1 = NW = d_c$ ,  $d_c^1 = M^1W^1 = MV = d_b$  (рис. 3). Получим:

$$R_a \geq (c/a) \times d_b + (b/a) \times d_c$$

Аналогично,

$$R_b \geq (c/b) \times d_a + (a/b) \times d_c \text{ и}$$

$$R_c \geq (a/c) \times d_b + (b/c) \times d_a$$

Складывая эти неравенства, получим:

$$R_a + R_b + R_c \geq (b/c + c/b) \times d_a + (a/c + c/a) \times d_b + (b/a + a/b) \times d_c \geq 2(d_a + d_b + d_c)$$

в силу известного неравенства:  $\forall x > 0, \forall y > 0, x/y + y/x \geq 2$

Знак равенства имеет место лишь в том случае, если  $b=c$ ,  $a=c$  и  $a=b$ , т.е. если  $\triangle ABC$  равносторонний и если, кроме того,  $AM \perp BC$ ,  $BM \perp AC$ , т.е.  $M$  совпадает с центром правильного  $\triangle ABC$ .

Приведём доказательства ещё двух неравенств, связывающих величины  $R_a, R_b, R_c$  и  $d_a, d_b, d_c$ .

Д.

$$R_a \times R_b \times R_c \geq (d_a + d_b) \times (d_a + d_c) \times (d_b + d_c), \tag{4}$$

Доказательство:

Согласно лемме, для любой точки  $M$  внутри  $\angle BAC$

$$R_a \times a \geq c \times d_c + b \times d_b \tag{*}$$

Применяя это неравенство к точке  $M^1$ , симметричной к точке  $M$  относительно биссектрисы  $\angle A$ , получим:

$$a \times R_a \geq c \times d_b + b \times d_c \tag{**}$$

(см. доказательство неравенства Эрдёша-Морделла).

Сложим (\*) и (\*\*), получим:

$$2a \times R_a \geq c \times d_b + b \times d_c + c \times d_c + b \times d_b = (b+c) \times (d_b + d_c)$$

Аналогично устанавливается, что

$$2b \times R_b \geq (a+c) (d_a + d_c) \text{ и}$$

$$2c \times R_c \geq (a+b) (d_a + d_b)$$

Перемножим три последних неравенства, получим:

$$8a \times b \times c \times R_a \times R_b \times R_c \geq (a+b)(b+c)(c+a)(d_a + d_b)(d_a + d_c)(d_b + d_c).$$

Но в силу неравенства между средним арифметическим и средним геометрическим

$$a+b \geq 2\sqrt{ab},$$

$$a+c \geq 2\sqrt{bc},$$

$$b+c \geq 2\sqrt{ac}.$$

Поэтому

$$8a \times b \times c \times R_a \times R_b \times R_c \geq 2\sqrt{ab} \times 2\sqrt{bc} \times 2\sqrt{ac} \times (d_a + d_b) \times (d_a + d_c) \times (d_b + d_c) = 8a \times b \times c (d_a + d_b) \times (d_a + d_c) \times (d_b + d_c),$$

т.е.  $R_a \times R_b \times R_c \geq (d_a + d_b) \times (d_a + d_c) \times (d_b + d_c)$ , что и требовалось доказать.

Равенство имеет место, лишь, если  $a=b$ ,  $b=c$ , т.е.  $a=b=c$ , а значит,  $\triangle ABC$  — правильный, и, кроме того, (как было показано выше) точка  $M$  совпадает с точкой пересечения высот  $\triangle ABC$ , т.е. с центром этого треугольника.

Е. Справедливо также неравенство

$$R_a \times R_b + R_b \times R_c + R_a \times R_c \geq 4(d_a \times d_b + d_a \times d_c + d_b \times d_c) \tag{5}$$

Его доказательства мы здесь не приводим, его можно найти, например в [I] (решение задачи 116 в).

Неравенства (4) и (5) принадлежит А. Оппенгейму.

Как следует из [I], Оппенгейм предположил, что справедливо следующее неравенство, родственное неравенству (4) и более сильное, чем неравенство (5):

$$R_a \times R_b + R_b \times R_c + R_a \times R_c \geq (d_a + d_b) \times (d_a + d_c) + (d_a + d_b) \times (d_b + d_c) + (d_a + d_c) \times (d_b + d_c) \tag{6}$$

Однако неравенство это, как будто, никем пока не доказано (и не опровергнуто) [I, стр. 58].

**Глава II. Понятие мажоризации**

Ниже я приведу полученное мной доказательство неравенства (6). Несмотря на то, что найденное мной доказательство не вполне элементарно (хотя, на мой взгляд, доступно школьнику старших классов), оно иллюстрирует довольно мощный единый подход к исследованию неравенств, основанный на методе мажоризации.

Настоящий реферат не ставит перед собой цель изложить метод мажоризации. Ему посвящено большое количество литературы, в частности. Я приведу лишь те определения и теоремы, которые будут использоваться непосредственно [II].

Определение: Пусть  $x$  и  $y$  — наборы из  $n$  действительных чисел,  $x = (x_1, x_2, \dots, x_n)$ ,  $y = (y_1, y_2, \dots, y_n)$ . Полагаем,

$$\text{что } x \prec^w y, \text{ если } \sum_{i=1}^k X_i \geq \sum_{i=1}^k Y_i; k=1,2,\dots,n.$$

В этом случае говорят, что  $y$  слабо мажорирует  $x$  или  $x$  слабо супермажорирует  $y$ .

Будем считать, что в  $\triangle ABC$   $c \geq b \geq a$ .

Проверим, что в наших обозначениях

$$(R_a, R_b, R_c) \prec^w (d_a+d_b, d_a+d_c, d_b+d_c), \quad (7)$$

Для этого нам надо проверить выполнение неравенств:

$$\begin{aligned} R_a &\geq d_b+d_c \\ R_a+R_b &\geq d_a+d_b+2d_c \\ R_a+R_b+R_c &\geq 2(d_a+d_b+d_c) \end{aligned} \quad (8)$$

Тогда в силу леммы:

$$R_a \geq \frac{c}{a} d_c + \frac{b}{a} d_b \geq d_b+d_c,$$

Тем самым проверено выполнение первого неравенства из (8)

Складывая неравенства

$$\begin{aligned} R_a &\geq \frac{c}{a} d_b + \frac{b}{a} d_c \\ R_b &\geq \frac{c}{a} d_a + \frac{b}{a} d_c, \end{aligned}$$

полученные в ходе доказательства неравенства Эр-деша-Морделла, получим:

$$R_a+R_b \geq \frac{c}{a} d_a + \frac{c}{a} d_b + \left(\frac{a}{b} + \frac{b}{a}\right) d_c \quad (\text{здесь мы вновь}$$

использовали неравенство  $\forall x>0, \forall y>0, x/y+y/x \geq 2$ ).

Итак, второе неравенство из (8) также проверено.

Третье же неравенство представляет собой не что иное, как неравенство Эр-деша-Морделла, доказанное ранее.

Нам понадобится

Теорема. ([II], стр.68).

Вещественная функция  $\varphi$ , определённая на множестве  $A \subset \mathbb{R}^n$ , удовлетворяет условию  $(x \prec^w y \text{ на } A) \Rightarrow \varphi(x) \geq \varphi(y)$ , тогда и только тогда, когда  $\varphi$  монотонно не убывает и S-вогнута<sup>1)</sup> на A.

Пример S-вогнутых на  $R_{\uparrow}^n$  функций дают так называемые элементарные симметрические функции.

$S_k(x)$  – k-я элементарная симметричная функция от переменных  $x_1, x_2, \dots, x_n$ . Таким образом,

$$S_0(x) \equiv 1, S_1(x) = \sum_{i=1}^n X_i, S_2(x) = \sum_{i>j} X_i X_j, \dots, S_n(x) = \prod_{i=1}^n X_i$$

Относительно элементарных симметричных функций справедливо

Примечание

1) Если  $x, y \in R^n = \{ (x_1, x_2, \dots, x_n) : x_i \in \mathbb{R} \text{ для всех } i \}$  и

$$\begin{cases} \sum_{i=1}^k X_i \leq \sum_{i=1}^k Y_i; k = 1, 2, \dots, n-1 \\ \sum_{i=1}^n X_i = \sum_{i=1}^n Y_i, \end{cases}$$

Литература:

1. Шклярский Д.О., Ченцов Н.Н., Яглом И.М. Геометрические неравенства и задачи на максимумы и минимумы. Математическая наука, 2000 год.
2. Маршалл А., Олкин И. Неравенства: теория мажоризации и ее приложения: перевод с английского. М. Мир, 2005 год.

то говорят, что у мажорирует  $x$  и пишут  $x \prec y$ .

Определение ([II], стр. 62)

Вещественная функция  $\varphi$ , определённая на множестве  $A \subset \mathbb{R}^n$ , называется S-вогнутой на A, если  $(x \prec y \text{ на } A) \Rightarrow \varphi(x) \geq \varphi(y)$ .

$$2) R_{\uparrow}^n = \{ (x_1, x_2, \dots, x_n) : x_i \geq 0 \text{ для всех } i \}$$

Предложение: Функция  $S_k$  монотонно неубывающая и S-вогнутая на  $R_{\uparrow}^n$

Это предложение принадлежит Шуру, доказательство его приведено, например в [II] (стр. 88).

Теперь мы сформулировали все необходимые определения и теоремы, касающиеся метода мажоризации.

Для набора положительных действительных чисел  $x_1, x_2, x_3$  существуют три элементарные симметрические функции, не равные тождественно константе:

$$S_1(x) = x_1 + x_2 + x_3,$$

$$S_2(x) = x_1 x_2 + x_2 x_3 + x_3 x_1,$$

$$S_3(x) = x_1 x_2 x_3.$$

Теперь применим сформулированную выше теорему к наборам

$$(R_a, R_b, R_c) \prec^w (d_a+d_b, d_a+d_c, d_b+d_c),$$

и функциям  $S_1(x), S_2(x), S_3(x)$  (в силу сформулированного выше предложения все три они монотонно неубывающие и S – вогнутые на  $R_{\uparrow}^n$ ).

1. Для  $S_1(x)$  имеем:

$$R_a+R_b+R_c \geq d_a+d_b+d_c+d_a+d_b+d_c$$

$R_a+R_b+R_c \geq 2(d_a+d_b+d_c)$ , т.е. получили неравенство Эр-деша-Морделла, которое сразу следовало из произведенного упорядочения.

2. Для  $S_2(x)$  получим:

$$R_a \times R_b + R_b \times R_c + R_a \times R_c \geq (d_a+d_b) \times (d_a+d_c) + (d_a+d_b) \times (d_b+d_c) + (d_a+d_c) \times (d_b+d_c),$$

т.е. получили приведенное выше неравенство Оппенгейма (6).

3. Для  $S_3(x)$  получаем:

$$R_a \times R_b \times R_c \geq (d_a+d_b) \times (d_a+d_c) \times (d_b+d_c),$$

т.е. получили доказанное выше другим способом неравенство (4), также принадлежащее Оппенгейму.

Т.к. все три полученных неравенства являются симметричными относительно a, b, c, то из полученного нами доказательства для случая  $c \geq b \geq a$  следует, что все эти три неравенства доказаны для произвольных значений a, b, c.

Так что, оказывается, неравенства (4) и (6) родственны не только по внешнему виду.

Оба они оказываются следствием одной теоремы об элементарных симметрических функциях.

## Развитие речи у детей старше дошкольного возраста в совместной работе воспитателя и педагога-психолога

Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог;  
Иванова Валентина Витальевна, воспитатель  
Детский сад №659 (г. Москва)

Детский сад — первое звено в системе народного образования. Одна из главнейших задач детского сада — формирование правильной устной речи детей на основе овладения ими литературным языком своего народа.

Развитие речи нужно тесно связывать с развитием мышления ребенка. Освоение языка его грамматического строя дает возможность детям свободно рассуждать, спрашивать, делать выводы, отражать разнообразные связи между предметами и явлениями.

Важнейшей предпосылкой для решения речевых задач в детском саду является правильная организация обстановки, в которой бы у детей появилось желание говорить, называть окружающее, вступать в речевое общение.

В детском саду существует программа словарной работы, ориентирующая воспитателя на отбор, прежде всего, такого словаря, который нужен для нормального общения ребенка с окружающими и который стихийным путем приобретает им медленно, с трудом, с ошибками. Воспитатель специальными приемами добивается, чтобы дети не только знали и понимали смысл необходимых слов, но и активно использовали их в своей речи, чтобы у них развивались интерес и внимание к слову (почему так говорят? Можно ли так сказать? Как сказать лучше, точнее?)

Большую роль играют в работе также словарные упражнения, т.к. не только активизируют умственную и речевую деятельность ребенка, но и помогают осознанно употреблять термины «слово» и «звук». При выполнении упражнений термины «слово» и «звук» употребляются неоднократно, но главным остается поиск слов при рассматривании картинок, игрушек или предметов. Например: Проводя упражнение «Кто я?» воспитатель предлагает каждому ребенку подумать и ответить про себя, кто он. Высказываться можно только один раз, сказав про себя одно лишь слово, наиболее значимое и подходящее (ребенок, сын, дочь, мальчик, девочка...). Все данные записываются, затем воспитатель зачитывает их. Можно предложить детям подумать, какие слова сказать про воспитателя (про помощника воспитателя, заведующую). По-прежнему каждый должен сказать лишь одно слово (воспитатель, мама, тетя, женщина...). Для формирования навыков разговорной речи используется прием словесных поручений. Эти поручения способствуют закреплению форм вежливой речи. Очень эффективный способ объединение детей разных возрастов, организация посещения другой группы. Гости расспрашивают об игрушках маленьких хозяев, о книгах, и т.д. Речь у детей формируется в социальной среде. В зависимости от того,

какой средой окружен ребенок. (Речь взрослого, самих детей, радио, кино, информация средств массовой информации).

Какие же требования должны быть к речи взрослых в детском саду?

Речь должна быть грамотна и литературна.

Этика речи (культура, безупречно вежлив).

Точность, ясность, простота речи.

Регулировать темп речи.

Регулировать силу своего голоса.

Речь должна быть эмоциональна, образно-выразительна.

Лица с ярко выраженными недостатками не должны допускаться к детям.

Жесты, мимика помогают общению. Моторно-сенсорное внимание ребенка в области звукопроизношения наилучшим образом развивается в игре. В играх ребенок получает удовлетворение своего интереса и одновременно практикует различные свои функции и способности в области правильного образования речевых навыков. Мы знаем, как распространены игры: кто кого перетянет голосом, кто кого перекричит, кто дольше сможет не дышать, кто не собьется на скороговорках, и т.д. Все это есть речевая игра. Кроме того, игры как нельзя лучше согласуются с коллективными занятиями: нигде лучше, как в игре, не выявляется момент коллективности, столь важный в педагогической работе.

В работе с детьми по развитию речи воспитатель широко использует различные приемы: точное название — обозначение предмета, соотнесение названного слова с предметом; объяснение; связь слова с предметом; объяснение связь слова с действием (Проведите рукой по шероховатому столу. Побегайте по опавшим листьям и послушайте, как они шуршат); составление загадок, рассказов; сравнение предметов (нахождение общего и различного в них); заимствование слов и оборотов из произведений народного творчества и художественной литературы.

Диалог как форма речевого развития имеет чрезвычайно большое значение, т.к. способствует развитию социальных отношений у детей.

Посредством диалога дети привлекают друг друга к общей игре, занятию, устанавливают между собой контакт. Некоторые дети не умеют поддержать разговор сверстника или взрослого. В таких случаях взрослые привлекают ребенка к таким играм, где есть роли для разговаривающих детей.

Исследования, проведенное белорусским психологом Р.И. Водейко, показывает, что развитие словаря ре-

бенка представляет собой процесс неравномерного накопления различных категорий слов. Слов-предметов у ребенка всегда больше, чем слов-действий; слов-отношений больше, чем слов-признаков.

Важнейшее качество звучащей речи — ее выразительность. Дошкольный возраст — благодатная пора для выработки речевых привычек и способностей.

Вся педагогическая работа по развитию речи ребенка в детском саду подготавливает его к обучению в школе, где необходима правильная речь, умение слушать других, вникать в содержание их речи, при необходимости дополнить или исправить ответ товарища. Для успешного учения в школе наибольшее значение имеют следующие качества: умение слышать сказанное педагогом, умение ясно, точно, грамматически правильно выражать свои мысли. Эти умения целенаправленно формируются у детей подготовительной к школе группах. Наряду с этими детьми шести лет проводится работа по подготовке к овладению грамотой. Дети занимаются звуковым анализом речи, составляют предложения из двух-четырёх слов и т.д.

В повседневной работе с детьми мы обратили внимание на то, что дети испытывают определенные трудности при пересказе художественных произведений или сочинении собственных историй. Им трудно составить план текста, чтобы последовательно передать объективное содержание, воспроизводя наиболее значимые по смыслу эпизоды.

У детей 6–7 лет можно сформировать умение связно пересказывать текст и сочинять собственную историю. Сочинение историй основывается на специальном предварительном речевом планировании. Обучение предварительному планированию можно осуществить на основе пересказа детьми различных текстов, что существенно поможет произвольности функции воображения.

Воображение ребенка развивается в связи с усвоением речи. Речь позволяет детям представлять предметы, которые они никогда до этого не видели. Когда игра представляет собой ведущую деятельность ребенка, характеризуется бурным развитием процессов воображения.

Необходимый элемент игры — воображаемая ситуация, вводимая при помощи слов «как будто». Воображая себя космонавтом, ребенок строит соответственно свое поведение и поведение играющих с ним сверстников: «прощается с близкими», «отдает рапорт» главному конструктору», изображает ракету на старте и одновременно себя в ракете и т.д. Ролевые игры, позволяют ребенку углублять и закреплять ценные качества личности (смелость, решительность, организованность).

Далее дети могут научиться самостоятельно, выражать свой замысел в виде модели, т.е. составлять вначале наглядный план своего сочинения, а затем, пользуясь таким планом, сочинять полное детализированное произведение. Освоив эту деятельность, они смогут составлять подобный план в уме.

Для повышения уровня произвольности воображения целесообразно использовать модели, как для последовательного и осмысленного произведения, так и для сочинения собственных историй. В работе с детьми удобнее использовать сказки.

Сказка — один из наиболее доступных для дошкольников жанров детской художественной литературы. Сегодня, когда дошкольник вынужден воспринимать огромный поток информации, ему необходимо систематизировать ее, не менее важно — научиться правильно ею пользоваться. Впрочем, подобная задача не под силу иному взрослому. Ведь не секрет, что подчас нам требуется помощник, чтобы разрядить накопившуюся энергию. И мы вызываем врача, стремимся сменить обстановку, принимаем таблетки. А как же быть ребенку?

Проанализировав рабочий график дошкольника, психологи пришли к мнению, что максимальная физическая и эмоциональная нагрузка ложится на детей во время основных занятий. Дети утомляются и перевозбуждаются, внимание слабеет и рассеивается. В связи с этим мы используем методы релаксации и психогимнастики, которые помогут снять напряжение, зарядиться положительными эмоциями, получив при этом познавательный материал. В

Дети старше-дошкольного возраста (5–6 лет)	
Деятельность воспитателя	Деятельность педагога-психолога
<p><b>Цель:</b> закрепить знания детей о профессиях: расширить кругозор и познавательный интерес детей к профессиям, формировать уважение к труду взрослых разных профессий, учить составлять описательные рассказы.</p> <p><b>Воспитатель:</b> Какие профессии вы знаете, кем работают ваши родители? Отгадывание загадок о профессиях. Составление рассказа «Дары природы».</p> <p><b>Вопросы воспитателя:</b> О каких профессиях вы узнали? Какие дары природы вы запомнили?</p>	<p>Психодиагностические этапы.</p> <p>«Танец снежинок». Дети танцуют, кружатся под музыку, «Снежинки».</p> <p><b>Психолог:</b> Снежинки такие легкие, пушистые, из зимних тучек они падают и ложатся нам на плечи. Ребята встаньте в круг, вы будете снежинками, а ребенок встает в центр круга, и «Снежинки» нежно будут гладить ребенка и говорить: «Мы любим тебя!!!» (В процессе игры все дети обязательно должны побывать в центре круга). «Снежинки тают».</p> <p><b>Психолог:</b> Выглянуло солнышко, стало тепло, снежинки начинают таять. Дети медленно опускаются и ложатся на пол. (Подготовка к релаксации)</p> <p>Психолог подходит и проверяет, как дети расслабились, снежинка тает, стали мягкими ручки, ножки, живот, тает, превращаемся в водичку.</p> <p>Дети закрывают глаза и лежат, слушая соответствующую музыку (Волшебные голоса природы) 3–5 минут.</p>

течение года 1 раз в неделю проводим совместные занятия психолога и воспитателя.

Группа разбивалась на 2 подгруппы, одна занималась с педагогом-психологом, другая — с воспитателем, после этого подгруппы менялись.

Литература:

1. Л.С. Выготский. Мышление и речь. Изд. 5, исп. — издательство «Лабиринт», М., 1999.
2. М.А. Видель. Речь и проблемы общения у детей.
3. М.: В. Секачев, 2005.
4. Г.А. Широкова. Справочник дошкольного психолога. Серия «Справочники». — Ростов Н/Д: «Феликс», 2003.
5. М.А. Абрамова. Справочник психолога ДОУ — М.: ТЦ Сфера, 2007. Управление. Научно-практический журнал ДОУ, 2005, №2.
6. Г.А. Туманова. Ознакомление дошкольника со звучащими словами: Пособие для воспитателей детского сада / под редакцией Ф.А. Сохина. — М.: Просвещение, 1991.
7. Логопедия: Учебник для студентов дефектологов. Под редакцией Л.С. Волновой, С.Н. Шоховеновой. 3-е изд., — М.: центр ВЛАДОС, 2002.
8. А.И. Максимов. Воспитание звуковой речи у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — 2-е изд. — М.: Мозайка-Синтез, 2007

Данная работа показала высокую результативность в педагогическом воспитании детей, при этом занятия с педагогом-психологом способствовали профилактике переутомления и напряжения детей.

## Влияние сюжетно-ролевых игр на развитие игровой деятельности у детей дошкольного возраста

Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог;  
Аленкина Жанна Руслановна, воспитатель  
ГБОУ Детский сад №659 (г. Москва)

Игра представляет собой особую деятельность, которая расцветает в детские годы и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Неудивительно, что проблема игры привлекала и привлекает к себе внимание исследователей, причем не только педагогов и психологов, но и философов, социологов, этнографов, биологов.

Существует целый ряд теорий, которые рассматривают игру с двух точек зрения:

- игра как деятельность, в которой ребенок развивается целостно, гармонично, всесторонне;
- игра как средство приобретения и проработки знаний.

В настоящее время общепризнано, что игра является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста и особой формой общественной жизни дошкольников, в которой они по желанию объединяются, самостоятельно действуют, осуществляют свои замыслы, познают мир. Самостоятельная игровая деятельность способствует физическому и психическому развитию каждого ребенка, воспитанию нравственно-волевых качеств, творческих способностей.

Напомним, что психолог А.Н. Леонтьев считал ведущей деятельностью такую, которая оказывает в данный возрастной период особое воздействие на развитие ре-

бенка. Для детей раннего возраста ведущей является предметная деятельность, для детей младшего и старшего дошкольного возраста ведущей деятельностью становится игра.

Сюжетно-ролевая игра ребенка в своем развитии проходит несколько стадий, последовательно сменяющих друг друга: ознакомительная игра, отобразительная игра, сюжетно-отобразительная игра, сюжетно-ролевая игра, игра-драматизация.

В начале второго года у детей складываются элементы сюжетно-ролевой игры, однако ее можно назвать лишь отобразительной.

Бытовые действия с сюжетными игрушками дети воспроизводят на протяжении всего периода дошкольного детства. Но при этом дети 3—5 лет и старше устраивают из каждого действия «многозвеньевой ритуал». Перед едой кукле вымоют руки, завяжут салфетку, проверят, не горяча ли каша, кормить будут ложкой, а пить дадут из чашки. Всего этого на втором году нет. Ребенок просто подносит миску ко рту куклы. Аналогично он поступает и в других ситуациях. Этими особенностями объясняется простота подбора сюжетных игрушек и атрибутов к ним.

На третьем году жизни ребенка игра носит процессуальный характер, главное в ней — действия. Они совер-



шенствуются с игровыми предметами, приближенными к реальности. Постепенно появляются действия с предметами-заместителями, формируются предпосылки сюжетно-ролевой игры, развивается умение играть рядом, а затем и вместе со сверстниками.

В возрасте 3–4 лет ребенок постепенно выходит за пределы семейного круга. Его общение становится внеситуативным. Взрослый становится для ребенка не только членом семьи, но и носителем определенной общественной функции. Желание ребенка выполнять такую же функцию приводит к противоречию с его реальными возможностями. Это противоречие разрешается через развитие игры, которая становится ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте.

Главной особенностью игры является ее условность: выполнение одних действий с одними предметами предполагает их отнесенность к другим действиям с другими предметами. Основным содержанием игры младших дошкольников являются действия с игрушками и предметами-заместителями. Продолжительность игры небольшая. Младшие дошкольники ограничиваются игрой с одной-двумя ролями и простыми, неразвернутыми сюжетами. Игры с правилами в этом возрасте только начинают формироваться.

В игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста появляются ролевые взаимодействия. Они указывают на то, что дошкольники начинают отделять себя от принятой роли. В процессе игры роли могут меняться. Игровые действия начинают выполняться не ради них самих, а ради смысла игры. Происходит разделение игровых и реальных взаимодействий детей.

Дети шестого года жизни уже могут распределять роли до начала игры и строят свое поведение, придерживаясь роли. Игровое взаимодействие сопровождается речью, соответствующей и по содержанию, и интонационно взятой роли. Речь, сопровождающая реальные отношения детей, отличается от ролевой речи. Дети начинают осваивать социальные отношения и понимать подчиненность позиций в различных видах деятельности взрослых, одни роли становятся для них более привлекательными, чем другие. При распределении ролей могут возникать конфликты, связанные с субординацией ролевого поведения. Наблюдается организация игрового пространства, в котором выделяются смысловой «центр» и «периферия». (В игре «Больница» таким центром оказывается кабинет врача, в игре «Парикмахерская» — зал стрижки, а зал ожидания выступает в качестве периферии игрового пространства.) Действия детей в играх становятся разнообразными.

В сюжетно-ролевых играх дети подготовительной к школе группы начинают осваивать сложные взаимодействия людей, отражающие характерные значимые жизненные ситуации, например, свадьбу, рождение ребенка, болезнь, трудоустройство и т.д.

Игровые действия становятся более сложными, обретают особый смысл, который не всегда открывается

взрослому. Игровое пространство усложняется. В нем может быть несколько центров, каждый из которых поддерживает свою сюжетную линию. При этом дети способны отслеживать поведение партнеров по всему игровому пространству и менять свое поведение в зависимости от места в нем. Так, ребенок уже обращается к продавцу не просто как покупатель, а как покупатель-мама или покупатель-шофер и т.п. Исполнение роли акцентируется не только самой ролью, но и тем, в какой части игрового пространства эта роль воспроизводится. Например, исполняя роль водителя автобуса, ребенок командует пассажирами и подчиняется инспектору ГИБДД. Если логика игры требует появления новой роли, то ребенок может по ходу игры взять на себя новую роль, сохранив при этом роль, взятую ранее. Дети могут комментировать исполнение роли тем или иным участником игры.

Итак, мы все знаем, как важна игра для детей дошкольного возраста, все мы осознаем тот факт, что развитие детей в дошкольном учреждении неэффективно вне игры.

И тем не менее мы вынуждены констатировать что игра «уходит» из детского сада. К сожалению, наши дети стали меньше играть. Игру зачастую сворачивают в угоду занятиям. Не во всех дошкольных учреждениях соответствующим образом организована предметно-развивающая игровая среда. В частности, проведенное в Москве обследование пятилетних детей показало, что у ребят отсутствует игровой опыт и умение развивать игровой сюжет. К этому следует добавить и позицию родителей, которые считают игру ненужным, пустым времяпрепровождением и, невзирая на советы специалистов, стараются начать обучение своих ребятшек как можно раньше.

В обыденной жизни со словом «игра» люди связывают что-то несерьезное, развлекательное. Однако о значении игры для своевременного и полноценного развития дошкольника свидетельствует тот факт, что Организация Объединенных Наций провозгласила игру неотъемлемым правом ребенка. А ученые всего мира заняты специальным изучением детских игр, их классификацией, обучением родителей, педагогов, психологов и даже врачей игровому взаимодействию с детьми. Такое пристальное внимание к детской игре связано с тем, что именно в ней происходят глубокие изменения во всей психике ребенка-дошкольника и появляются важнейшие психические новообразования возраста: образное мышление, воображение, ориентация в задачах и мотивах человеческой деятельности, способность взаимодействия со сверстниками и многое другое.

Результаты специальных исследований ученых всего мира свидетельствуют о том, что недостаток игры наносит невосполнимый ущерб развитию детей в целом и отрицательно сказывается на их готовности к школе.

Существует большое количество детских игр, и ученые их классифицируют по-разному. Но все единодушны в

одном: наибольшим развивающим эффектом обладают сюжетные игры.

В игре все условно, «понарошку». Благодаря этому можно преодолеть неприязнь, страх, получив взамен внутренний эмоциональный комфорт. А научившись управлять собой через воображаемую ситуацию — приобрести способность к реализации собственных намерений в реальной жизни. Именно поэтому специалисты считают, что сюжетная игра обладает определенным психотерапевтическим эффектом.

Безусловно, никто не отрицает воспитательное и развивающее значение обучающих и подвижных игр: они служат естественной формой передачи детям знаний и умений, обогащают социальный опыт и являются основой развития творческих игр. Но всем хорошо известно, что самой эффективной формой игры является самостоятельная сюжетно-ролевая игра.

В нашем детском саду самостоятельным играм отводится значительное место в режиме дня. В поле зрения педагогов постоянно находится обновление предметно-развивающей среды, тщательный отбор игрового оборудования, детской художественной литературы. Но этого еще не достаточно, чтобы дети много и хорошо играли. Многолетняя практика показала, что пока ребенок не очень самостоятелен, он не умеет и не любит играть. Поэтому мы в любом виде детской деятельности, разумно опекая, предоставляем ребятам как можно больше возможностей проявлять свою самостоятельность. Естественно, мы не навязываем своим воспитанникам игру, но и не оставляем ее без руководства.

Прежде чем повлиять на ход игры, мы каждодневно не только наблюдаем детские игры, но и учимся «видеть игру». Нам важно знать, во что играют и как играют. А играют они в «солдат будущего», сооружают «макробазы», осваивают «космос» и «подводный мир» с помощью компьютерной техники, устраивают «конкурсы красоты». В играх ярко проявляется стремление дошкольников жить общей со взрослыми жизнью, невзирая на то, что общественная значимость отдельных ее сторон им пока недоступна.

### Из опыта работы воспитателя и педагога-психолога

Вот подгруппа дошкольников затеяла сюжетно-ролевую игру «Улицы нашего города». Мальчики построили автодорогу, расставили дорожные знаки, установили светофор, разметили пешеходные дорожки. «Дорожный инспектор» занял свое место в центре, недалеко от пешеходной дорожки. Игра началась. Машинами управляли «шоферы» (Даня, Андрей, Тимофей). Они перевозили «ценный груз». Периодически останавливались у «бензоколонки», расплачиваясь непременно «валютой».

Далее у ребят возникает идея построить подземный гараж, в котором можно оставить машины, сделать ремонт. «Механик» Егор за ремонт машин тоже требовал

«валютой». Тех, кто не соглашался с такими требованиями, лидеры исключали из игры. Повторялись одни и те же действия... Игра постепенно начинает мальчикам надоедать, и на второй день сюжет исчерпывается.

Оставить без внимания такую игру? Тогда она не выполнит своих воспитательных функций, прежде всего — нравственных.

Самостоятельность даже старших дошкольников в игре относительна, игровая культура (умение перенести знания, навыки в свои игры) не всегда высока. Поэтому детям нужна поддержка в развитии замысла, уточнение игровых действий, распределении ролей. Причем не стоит педагогу прибегать к прямым указаниям в построении сюжета или в подборе игрушек. Но нет лучшего способа, чем самому воспитателю стать играющим партнером.

Проиграв мысленно варианты входа в игру, мы (воспитатель и психолог) останавливаемся на одном из них. Из напольного строительного материала сооружаем «бензоколонку» для грузового и общественного транспорта. На листе плотной бумаги изображаем бензоколонку для легковых машин и устанавливаем ее неподалеку. Не было еще ни одного случая, чтобы дети не заметили играющего воспитателя и не подошли бы к нему с вопросами. Завязывается диалог, помогающий вступить в игровые отношения.

Теперь самое время подключить фантазию. Говорим: «Закончилось строительство новой автодороги. По ней из аэропорта в Москву пойдет поток автомашин, понадобится много бензина для заправки: вот и устанавливаем бензоколонки, чтобы всем машинам хватило бензина и они не скапливались бы в одном месте. А теперь повесим объявление о приеме сотрудников для работы на бензоколонке». Мы не сомневались, что Егор предложит свою кандидатуру на роль бензозаправщика. «Да, — отвечаем, — у тебя есть опыт, но мы боимся, что у твоей бензоколонки никто не остановится: ты же не принимаешь для оплаты наши рубли». После небольшой дискуссии, в которой выяснилось, что же такое валюта, Егор был утверждён на роль бензозаправщика.

Тут же у детей возникает организовать пост ГАИ. Артем пригласил к себе в помощники еще двух «дорожных инспекторов». В игру включились почти все мальчики. Девочки — Настя и Ксюша — сделав себе бумажные шапочки с эмблемой такси, помчались свои автомашины по дороге. Пост ГАИ среагировал немедленно, остановил нарушителей и потребовал у водителей права. Девочки растерялись. Поняв ситуацию, «подъезжаем» к горе-водителям и советуем им сдать экзамен по правилам дорожного движения. Так сюжет дополнился «Школой молодого водителя», где роли экзаменаторов исполняли и мальчики, и девочки.

Позже появилось «кафе». Поварами были Лиза и Варя — они умело справлялись с работой, придумывали вкусные обеды. Чувствовалось, что дома они помогают своим мамам. Официантками стали Кристина и Лиля — эти девочки, кстати сказать, любят дежурить по столовой.

Лида и Маша, прикрепив к ширме вырезанный из бумаги красный крест, готовили к открытию «медпункт».

Игра, обрастая все новыми и новыми сюжетами и участниками, продолжалась в течение месяца.

Трудно предусмотреть, а тем более заранее спланировать совместную игру: она возникает подчас стихийно, под влиянием огромного потока информации.

Возьмем, к примеру, игру **«Конкурс красоты»**: переизбыток впечатлений привел к поверхностному отображению внешней стороны данного события. Но не надо забывать, что игра — своеобразный способ размышления ребенка об окружающем мире, а поразмышлять вместе полезно и интересно: это сближает педагога с детьми.

Например, придумываем такой ход: в изоуголке присаживаемся у мольберта и, рисуя модели платьев, ведем диалог с сидящей рядом куклой: «Нравится тебе такое платье?» «Не очень, — говорим за куклу, — надо же придумать необыкновенное, очень-очень красивое платье, ведь оно для конкурса красоты». Собравшаяся вокруг небольшая группа ребятшек начинает рассуждать: «Я знаю, лучше всех шьет Зайцев, я видела платья на его моделях по телевизору», «Моя мама сама шьет себе и мне, смотрит журналы и шьет». «А как вы думаете, — обращаемся к детям, — если мы оденем нашу Соню (куклу) в красивое платье, она победит на конкурсе? Может быть, надо еще что-то уметь делать, чтобы стать королевой красоты?»

Тема пришлась по душе и возобновила знакомую детям игру **«Ателье»**. Ситуация обычная: заказчики приходят в ателье, закройщик выбирает фасон, снимает мерки, швея шьет платье, готовое изделие возвращают заказчику. Игра однотемная, персонажей не более трех-пяти. Воспитатель-партнер может расшатать знакомый сюжет,

частично его расширить. Приходит воспитатель, «мама-заказчик», в ателье с сыном. Что делать? Дети делятся своими проектами, договариваются, кто и какие роли будет исполнять, готовят необходимые атрибуты — игра по сути продолжается. Срочно приглашается «закройщик мужского платья».

А вот еще сюжет: в ателье нет подходящих тканей. Открываем рядом «Магазин тканей». В нем дети — продавцы, модельер, покупатели. А где можно купить готовое платье? Конечно, в салоне одежды (роли: заведующая салоном, модельер, швея, покупатели).

Таким образом, с помощью играющего взрослого партнера развивается содержание ролевых игр. Ребенок выходит за пределы привычных сюжетов. Игра становится много-сюжетной, много-персонажной. В ней принимают участие, как лидеры, так и малоинициативные дети. У ребят наблюдается устойчивый интерес к игре: одна игра может продолжаться от нескольких дней до нескольких месяцев.

Если вы читали книгу Е. Кравцовой «Разбуди в ребенке волшебника», то наверняка вас затронула мысль о том, что «...в одном взрослом сидят по крайней мере два субъекта. Один — «взрослый как взрослый». Он много знает, с ним интересно, ему можно задать вопросы. Другой — «взрослый как ребенок». Он — идеальный партнер по играм и шалостям, он — прекрасный актер, он взрослый — как равный».

Эти два взрослых — оба — очень важны для ребенка. Если занять позицию «взрослый как взрослый», то хочется сказать: «Признайте ПРАВО ребенка на игру!» А с позиции «взрослого как ребенка» — сказать самое главное: «ПОЙМИТЕ нас, и мы ПРИМЕМ вас в волшебную страну под названием «ИГРА».

#### Литература:

1. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. — М.: Мозаика-Синтез, 2008.
2. Играют взрослые и дети: из опыта работы дошкольных образовательных учреждений России / сост. Т.Н. Доронина. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2006.
3. Недопасова В.А. Растем играя : Сред. и ст. дошк. возраст : Пособие для воспитателей и родителей / В.А. Недопасова. — М.: Просвещение, 2002.
4. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. — 6-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2011.
5. Разноцветные игры: По материалам Московской городской недели «Игра и игрушки» в государственных дошкольных учреждениях г. Москвы / Авт.-сост.: Белая К.Ю., Сотникова В.М. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007.
6. Скоролупова О.А., Логинова Л.В. ИГРАЕМ?.. ИГРАЕМ!!! Педагогическое руководство играми детей дошкольного возраста. — М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2006.

## Психоэмоциональное развитие детей младшего дошкольного возраста в совместной работе музыкального руководителя и педагога-психолога

Данилова Елена Владимировна, музыкальный руководитель;  
Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог  
ГБОУ Детский сад №659 (г. Москва)

В последние годы заметно возросла потребность в эффективных методиках воспитания детей раннего возраста. Явление это не случайное и связано, по всей видимости, не только с увеличением групп раннего возраста в ДОУ, но и с пониманием самоценности этого периода детства, значения развития в младшем возрасте для последующего становления личности ребенка.

Известно, какое значение В.М. Бехтерев придавал музыке, который считал, что с ее помощью «можно установить равновесие в деятельности нервной системы ребенка, умерить слишком возбужденные темпераменты и растормозить заторможенных детей, урегулировать неправильные и лишние движения».

Сегодня уже не нужно доказывать необходимость музыкально-ритмических занятий с детьми, их благотворное влияние на психоэмоциональное состояние малышей. Движение под музыку в настоящее время используют очень широко и как средство творческого, музыкального развития детей, и как инструмент их физического воспитания, а также как средство коррекции и лечения при различных патологиях. Ведь только одно воздействие музыки на психическое состояние человека, по словам Пифагора, который больше известен нам как математик, «приводят страсти к равновесию», иными словами — музыка лечит.

Формирование личности — одна из важных задач педагогической теории и практики на современном этапе. Самосознание — осознание себя как индивидуальности, начинается формироваться в дошкольном возрасте. В этот период складываются важные элементы, составляющие его структуру: половая идентификация, притязания на признание, психологическое время личности. От своевременности развития указанных структурных элементов зависят возможности социализированного поведения и качество саморегуляции.

Поэтому, главная задача музыкального руководителя и педагога-психолога при разработке совместных занятий — это использование игровых ситуаций, двигательных упражнений с музыкальным сопровождением, музыкальных игр, как средства взаимодействия ребенка и взрослого. Здесь самым необходимым является создание для малышей психологического комфорта. Вызвать у ребенка радостные эмоции, интерес к играм-забавам, музыке, увлечь и занять его значительно важнее, чем научить каким-нибудь движениям и умениям.

Всегда нужно помнить, что именно игра — ведущий вид деятельности детей младшего дошкольного возраста, потому что является для них жизненной необходимостью. Именно в игре интенсивно развиваются высшие психи-

ческие функции ребенка: мышление, речь, память, воображение. В игре у ребенка формируются те стороны психики, от которых зависит, насколько впоследствии он будет преуспевать в учебе, работе, как сложатся его отношения с другими людьми. В игре же происходят существенные преобразования в интеллектуальной сфере, являющейся фундаментом развития личности. С помощью игры решаются самые разнообразные задачи: образовательные, воспитательные и коррекционные.

Игра помогает ребенку преодолеть робость, застенчивость. Часто бывает трудно заставить малыша выполнять какое-либо движение на глазах у всех. В игре же, подражая действиям своих сверстников, он выполняет самые различные движения легко и непринужденно. В игре же воспитываются и волевые качества характера: подчиняясь правилам игры, формируется внимание, организованность, умение своими движениями. Дети должны, например, уметь начинать движения все вместе, убежать от водящего по определенному сигналу или последних слов, если игра сопровождается текстом.

Для детей двух-трех лет многие игры имеют сюжетный характер, то есть создается образ, в котором ребенок чувствует себя комфортно. Для маленьких детей гораздо понятнее выражение: «покачай веточками», «помаши крылышками», чем «покачай руками, поднятыми вверх», «ритмично помаши руками, отведенными в сторону». Все игровые элементы опираются на образ, в соответствии с которым ребенок выполняет задание. В одном случае дети идут, переваливаясь, как мишки, вразвалочку, в другом — весело скачут, как зайчики, греют лапки и хвостик, а в третьем, идут мягко, показывая лапки и заматавая следы хвостом, как хитрая красавица лиса. В сюжетных играх дети очень непосредственны, перевоплощаясь в персонажей игры, увлекаясь ею, они с удовольствием многократно повторяют все движения.

Сюжетные игры, благодаря многообразию их содержания, помогают детям узнавать много для себя нового и закреплять свои знания и представления о предметах и явлениях окружающего мира: о повадках и особенностях движений различных животных и птиц, их криках, о звуках окружающей природы, о средствах передвижения, таких как поезд, автомобиль, самолет.

Музыка, игры-забавы, музыкальные игры отвлекают детей от переживаний, повышают их настроение, вызывают интерес и желание играть, петь, плясать вместе с другими дошколятами. Хорошее настроение, положительные эмоции являются важным условием повышения иммунитета, в результате чего дети меньше болеют. Из-

вестно, что когда малыш не хочет идти в детский сад, весь его организм сопротивляется этому, и в результате ребенок заболевает. Яркая, насыщенная музыкальными развлечениями жизнь детского сада привлекает детей и помогает привыкнуть к новым условиям.

Для детей двух-трех лет характерны сюжетные игры с богатым речевым материалом, со зримыми игровыми образами и атрибутами. Дети старших групп охотно играют в различные бессюжетные игры с элементами соревнования, эстафеты, игры с различными предметами (кегли, мяч, скакалка, кольцоброс и т.п.), и только к шести-семи годам дети готовы для участия в спортивных играх. Вместе с тем в работе с детьми младшего дошкольного возраста как бы промежуточное место между гимнастическими упражнениями и подвижными играми.

Для детей трех-четырех лет в сюжетных играх предлагаются более сложные движения, и обязательным условием является наличие развернутого текста. Для детей речевых групп это имеет принципиальное значение, так как в условиях игрового действия и группы ребенок меньше концентрирует внимание на собственном «Я» и на своих речевых проблемах. В этих играх, как правило, есть ведущий – водящий, который в своих действиях и поступках противопоставляется всей группе. Ребенок должен запомнить и проговорить весь текст своей роли и затем выполнить свою игровую задачу. Сюжетные игры с развернутым речевым содержанием являются прекрасным и очень эффективным психокоррекционным средством воздействия. Именно в такого рода играх удается разговаривать и активизировать застенчивых и робких детей, научить выжидать, терпеть и подчиняться правилам агрессивных и расторможенных.

От умения педагога-психолога и музыкального руководителя создать условия для положительного эмоционального состояния детей зависит устойчивость внимания на занятиях. Для этого при обучении используются приемы наглядности, занимательности, включения сюрпризных моментов.

### **ЗАНЯТИЕ «ПЕС БАРБОС»**

**Цели и задачи:** обогащение детей радостными впечатлениями, формирование навыков подпевания, пения, простейших танцевальных движений под музыку (хлопки в ладоши, топание ножками, «пружинки», кружение), обогащение словарного запаса детей, закрепление знаний о собачке, ее повадках, голосе, об осени, об опадающих листьях, развитие эмоциональной сферы, взаимодействие взрослых и детей, закрепление знаний о частях тела.

**Оборудование:** осенние листочки для каждого ребенка, игрушка Кенга (кенгуру), игрушка собачка.

**ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ:** Здравствуйте, детки, здравствуйте, мамы! Вот снова к вам пришел маленький музыкальный Кенга. Он любит приходить к вам: вы такие веселые, так хорошо поете, танцуете, как замечательно хлопаете в ладоши! Подходите поближе, споем вместе нашу веселую песенку. Посмотри, Кенга, вот как мы умеем!

### **Песня «Вот как мы умеем»**

Слова Н. Френкель, музыка Е. Тиличеевой из сборника А.Бурениной, Т. Сауко «Топ-хлоп, малыши».

Зашагали ножки –

Топ-топ, топ!

Прямо по дорожке

Топ-топ, топ!

Ну-ка, веселее –

Топ-топ, топ!

Вот как мы умеем –

Топ-топ, топ!

Молодцы, детки! Вот как хорошо вы умеете!

А еще Кенга для вас в этой корзинке принес осенние листики. Смотрите, какие они красивые, яркие. Слетели с деревьев и к нашим деткам прилетели. Берите их и давайте с ними потанцуем. Листики любят кружиться! Они летают в воздухе, покачиваются и опускаются деткам под ножки. А детки поднимут листики и отдадут их мамочке.

### **«Танец осенних листочков»**

Слова и музыка М. Картушиной из сборника М.Ю. Картушина «Музыкальные сказки для детей».

Осень, осень, – Дети с листочками в руках, держа руки вверху,

Листики летят. – Покачивают ими в разные стороны.

Закружил их

В танце листопад.

Закружил их, закружил их, – Кружатся.

Закружил их листопад.

Ветер, ветер, – Качают листочками.

Листики качал,

Их на танец

Ветер приглашал.

Их на танец, их на танец, – Кружатся.

Их на танец приглашал.

Вот листочки – Дети приседают.

На земле лежат,

Красный, желтый

Этот листопад.

По дорожке я пойду – Встают и относят листочки мамам.

Все листочки соберу.

Молодцы, детки, хорошо у вас получилось! Ой, а в корзинке у Кенги что-то еще есть! Слышите, из нее раздаётся: «Гав! Гав!» Да это же песик! Смотрите, какой он красивый: у него серая шерстка (**показать**), белый лобик (**показать**) и серый нос (**показать**), а еще у песика есть хвост. А у наших деток есть хвост? Правильно, нет! Зато у наших деток тоже есть лобик. Покажите, где лобик? (**Показывают**) А где носик? (**Показывают**), а где ваши ушки? А ручки? Молодцы! А теперь послушайте песенку про нашу собачку.

### **«БОБИК»**

Т. Попатенко

Вот наш Бобик, славный пес!

Гав! Гав!

Белый лобик, серый нос!  
Гав! Гав!  
Бобик, Бобик, Лапку дай!  
Гав! Гав!  
Сядь на коврик и не лай!  
Гав! Гав!  
Тс-с-с!

А теперь давайте споем вместе эту песенку с песиком, он любит, чтобы все вместе с ним говорили «Гав!». Повторяется песня. Детки повторяют «Гав!», грозят пальчиком. В конце песни сказали: «Тс-с-с!»

Молодцы, ребятки, замечательно поете! Можете погладить нашего песика, погладить его белый лобик, серенький носик и мягкую шерстку.

#### **Ребята подошли потрогать песика, поиграли с ним.**

А теперь Кенге пора уходить. Давайте поможем убрать в его корзинку листки и собачку. Спасибо, детки! До свидания!

### **«ДО СВИДАНИЯ, ОСЕНЬ!»**

#### **Занятие с элементами фольклора**

**Цели и задачи:** рассказать детям об уходящей осени, о смене времен года, что после осени наступает зима, вызвать эмоциональный отклик на музыку, обогатить детей впечатлениями, вызвать желание двигаться под музыку, подпевать, развитие моторики, координации, развитие внимания, речи и воображения.

**Оборудование:** мягкая игрушка Кенга, кукла Петрушка для кукольного театра, разноцветные кленовые листья, ширма для кукольного театра.

Здравствуй, детки! (В руках у педагога-психолога игрушка кенгуру — Кенга. Педагог подходит с ним к деткам, они глядят Кенгу, здороваются с ним). Кенга сегодня привел к вам своего друга — веселую и озорную игрушку. Это очень веселая и озорная игрушка, любит смеяться сам и веселить других. (**За ширмой появляется Петрушка**).

**ПЕТРУШКА:** Здравствуй, детки-конфетки!

Здравствуй, все-все-все!  
Я веселая игрушка,  
А зовут меня Петрушка!  
Озорник и балагур.  
Там, где я — там смех и игры,  
Там, где я — там смех и шум!

А вы веселиться умеете? Конечно, да! Давайте, покажите, как вы умеете?

#### **Песня «Вот как мы умеем»**

Слова Н. Френкель, музыка Е. Тиличевой из сборника А.Бурениной, Т. Сауко «Топ-хлоп, малыши».

Зашагали ножки —  
Топ-топ, топ!  
Прямо по дорожке  
Топ-топ, топ!  
Ну-ка, веселее —  
Топ-топ, топ!  
Вот как мы умеем —

Топ-топ, топ!  
Молодцы, детки! Вот как хорошо вы умеете!

**ПЕТРУШКА:** Ай да молодцы, детки! Как здорово у вас получается! Как звонко вы хлопаете! Молодцы! А посмотрите-ка в окошко! Сегодня пасмурно и идет дождь. Потому что осень на дворе. А деревья посмотрите уже без листочков стоят. Листочки все уже слетели с веток, значит скоро придет зима и наступят холода. Давайте, с вами проводим осень. Я вам в своей корзиночке, посмотрите-ка, что принес!

**(Петрушка из-за ширмы достает разноцветные листья.)**

Подходи-ка, детвора,  
Разбирай-ка листья!  
Танец нам плясать пора,  
Выходи-ка быстро!

#### **«Танец осенних листочков»**

Слова и музыка М. Картушиной из сборника М.Ю. Картушина «Музыкальные сказки для детей».

Осень, осень, — Дети с листочками в руках, держа руки вверх,

Листики летят. — Покачивают ими в разные стороны.

Закружил их

В танце листопад.

Закружил их, закружил их, — Кружатся.

Закружил их листопад.

Ветер, ветер, — Качают листочками.

Листики качал,

Их на танец

Ветер приглашал.

Их на танец, их на танец, — Кружатся.

Их на танец приглашал.

Вот листочки — Дети приседают.

На земле лежат,

Красный, желтый

Этот листопад.

По дорожке я пойду — Встают и относят листочки мамам.

Все листочки собираю.

**ПЕТРУШКА:** Как хорошо и красиво у вас получилось, ребятки! Молодцы! Давайте листочки, я их сложу в свою корзинку до следующей осени!

А теперь давайте вместе станцуем веселый танец!

(Под русскую народную мелодию «Ах вы, сени» дети выполняют простые танцевальные движения: пружинки, хлопки в ладоши, «фонарики» по показу взрослого. Петрушка комментирует все движения, которые выполняют дети: ах, как танцуют здорово коленочки, как ручки дружно хлопают).

Молодцы, детки! Хорошо у вас получается! Весело с вами, но мне уже пора уходить. До свидания, ребятки, до свидания всем! Я еще не раз к вам в гости приду, уж очень

мне у вас понравилось!

**(Петрушка прячется за ширму).**

**КЕНГА:** Ну что, ребятки, понравился вам, мой веселый друг? **(Да!)** Вы ему тоже понравились. А теперь и мне пора. До свидания, детвора.

### **НЕПОСЛУШНЫЕ МЫШАТА**

**Задачи:** преодоление упрямства, формирование положительной самооценки, развитие умения подчиняться правилам игры, действовать в соответствии с ролью, развитие слухового внимания, быстроты реакции, развитие моторики, развитие речи и воображения, развитие чувства юмора.

**Оборудование:** игрушка мышка, розовый и черный косметический карандаши.

**После приветствия педагог-психолог показывает детям игрушечную мышку и говорит:**

Здравствуйте, РЕБЯТА! Давайте с вами поиграем. Я буду мамой-мышкой, а вы будете непослушными мышатами, мышками-шалунишками, будете делать все наоборот.

**Чтобы дети лучше вошли в образ, можно нарисовать им косметическими карандашами розовые носики и черные усики.**

— Непослушные мышата

Маму слушать не хотят.

Ножками потопайте. — Нет, нет, нет!

Ручками похлопайте. — Нет, нет, нет!

Головою покивайте! . — Нет, нет, нет!

И со мною поиграйте! — Нет, нет, нет!

«Мышка» качает головой:

— Ах, какие озорные, непослушные какие!

— Ножками не топайте! — Будем, будем, будем! **(топают ногами)**

— Ручками не хлопайте! — Будем, будем, будем! **(хлопают в ладоши)**

— Головою не кивайте! — Будем, будем, будем! **(кивают головой)**

— Со мною не играйте! — Будем, будем, будем! **(прыгают на месте)**

— Ах, какие озорные, непослушные мышата!

**Педагог-психолог произносит предложения, дети, подобрав подходящие антонимы, заканчивают их.**

— Ах, какие непослушные мышата, все делают наоборот. Мама их просит включить свет, а они... (выключают), папа их просит выключить телевизор, а они... (включают). Бабушка их просит открыть окно, а они... (закрывают). Дедушка их просит закрыть кран с водой, а они... (открывают). Воспитатель просит их убрать игрушки, а они... (разбрасывают). В тихий час, когда все малыши крепко спят, им говорят: «Не шумите, не скачите, а они... (шумят, скачут).

**Психолог рассказывает потешку и показывает движения. Дети повторяют за ним.**

Скачут мышки-шалунишки, прыгают на месте.

Кто на чашке, кто на крышке.

Тише, тише, тише, мышки, идут на носочках.

Не мешайте спать малышке! Садятся на корточки, кладут ладони,

Сложенные «лодочкой», под щечку.

**Игра повторяется 2–3 раза.**

— Вот наступил вечер. Мама-мышка уложила своих мышат спать. Она подошла к каждому мышонку, погладила его по головке и поцеловала в щечку.

**Дети садятся на стульчики и, изображая спящих мышат, закрывают глаза. Психолог берет мышку и подходит к каждому ребенку. «Мышка» гладит детей по головкам, «целует» их в щеки, затем «ложится спать».**

**Психолог говорит:** Только мама-мышка уснула...

**Звучит быстрая плясовая музыка — дети встают со стульчиков, прыгают, танцуют. Музыка замолкает — дети садятся на стульчики, притворяются спящими.**

— Проснулась мама-мышка. Что за шум? Наверное, ей что-то приснилось. Только заснула...

**Игра повторяется.**

— Ребята, а давайте покажем пример мышкам-шалунишкам. Музыка заиграет, а мы с вами останемся на стульчиках. Никто не будет прыгать, танцевать, будить маму.

Звучит музыка — дети, преодолевая желание двигаться, остаются сидеть на стульчиках.

**Музыка затихает, психолог хвалит детей и говорит:**

— Наступило утро. Мышата проснулись, потянулись, друг другу улыбнулись.

**Все встают, поднимают вверх сначала правую руку, затем левую, встают на носочки. Можно развести руки в стороны, вытянуть шею, покрутить головой. Такие упражнения способствуют снятию мышечного тонуса и повышению психической активности.**

**Все встают в круг. Психолог рассказывает текст и показывает движения, дети повторяют за ним.**

Это — папа-мышь. Показывает большой палец.

Он большой и сильный.

У него гладкая шерстка, гладят большой палец.

Маленькие ушки соединяют в кольцо большой и указательный пальцы.

И вот такой хвост! Максимально широко разводят руки, показывая длину хвоста.

Это — мама-мышь. Показывают указательный палец.

Она добрая и красивая.

У нее гладкая шерстка, Гладят указательный палец.

Маленькие ушки. Соединяют в кольцо большой и средний пальцы.

И вот такой хвост! Показывают хвост поменьше.

А это — мышка Малышка, Показывают мизинец.

Она хорошая и послушная.

У нее гладкая шерстка, Гладят мизинец.

Маленькие ушки Соединяют в кольцо большой палец и мизинец.

И вот такой хвостик! Показывают маленький хвостик.

— Наше занятие заканчивается. Озорные мышата превращаются в хороших, послушных мальчиков и де-

вочек. Давайте мальчики скажут сейчас: «Я хороший!»  
Молодцы! Теперь девочки: «Я хорошая!» Умницы! И все

вместе: «Мы хорошие!»

**Под веселую музыку дети возвращаются в группу.**

Литература:

1. Роньжина А.С. «Занятия психолога с детьми 2–4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению.
2. Сауко Т., Буренина А. «Топ-хлоп, малыши», Программа по музыкально-ритмическому воспитанию детей 2–3 лет. Санкт-Петербург, 2001 год.
3. «Музыкальные минутки для малышей». Педагогический альманах, Санкт-Петербург, 2006 год.
4. «Музыкальная палитра», №8, 2008 год.
5. Овчинникова Т.С., «Подвижные игры, физминутки и общеразвивающие упражнения с речью и музыкой». Изд-во «Каро», Санкт-Петербург, 2006 год.
6. Сборник методических рекомендаций по разработке педагогических систем для педагогов-дефектологов, учителей-логопедов, учителей-логопедов, педагогов-психологов и других специалистов (коррекционных) образовательных учреждений округа. Вып. 3, Москва, 2010 год.
7. Зигмунд Фрейд. Малое собрание сочинений, «Азбука», 2011 год.

## **Повышение эффективности самостоятельных работ по информатике посредством технологий эвристического обучения**

Туракулова Азиза Искандаровна, научный исследователь  
Ташкентский государственный педагогический университет (Узбекистан)

**П**ринципиальные изменения в обществе диктуют новые требования к профессиональной школе. Современный специалист должен владеть информационными технологиями, обладать коммуникативными способностями, уметь трансформировать приобретенные знания в инновационные технологии и работать в команде, обладать навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации. В связи с этим, усвоение студентами определенной системы знаний и профессиональных умений является недостаточным, появляется потребность осуществить поворот к обучению, учитывающему индивидуально-психологические возможности каждого обучающегося.

Реализация этой цели предполагает, что в современных профессиональных колледжах учебный процесс должен приобретать характер самостоятельного труда студентов, вне самостоятельной работы нельзя подготовить активную личность, специалиста, необходимого современному обществу и производству.

Длительное время общеобразовательная и профессиональная школы находились на позициях гностического, так называемого «знаниевого» подхода, основной образовательной задачей которого было формирование у учащихся, студентов прочных систематизированных знаний. Приобретение опыта творческой деятельности, развитие креативности личности, как правило, не рассматривалось в качестве актуальной задачи. Основная цель обучения состояла в освоении готовых знаний, обобщенных результатов созданного предшествующим опытом чело-

вечества, что отодвигало на периферию образовательного процесса вопросы самой деятельности, освоения способов и средств ее осуществления. Настоящее время потребовало перехода от гностической к творческой доминанте; основная цель образования связывается с развитием личности и ее способности к активной деятельности, в том числе и к творческой профессиональной. Это не означает обесценивания знаний, однако из основной и подчас единственной цели обучения они превращаются в средство развития личности обучаемых, их творческих способностей. Важнейшим фактором развития личности в процессе обучения является овладение способами и средствами деятельности, а не только усвоение готовых знаний. К тому же в будущей жизни, в том числе в профессиональной деятельности, выпускник ССУЗа будет «предъявлять» не знания в чистом виде, а способность творчески применять их в конкретных практических ситуациях. Этим обусловлена необходимость развития способности к открытию нового в разных видах деятельности, прежде всего учебной, на основе формирования творческого мышления обучающихся.

В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой. Речь идет не просто об увеличении числа часов на самостоятельную работу. Усиление роли самостоятельной работы студентов означает, принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в учебном заведении, который должен строиться так, чтобы разви-



вать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире. Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов.

Еще Л.Н. Толстой заметил: «Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать...». Для самостоятельного творческого овладения знаниями следует формировать способность к открытиям нового в известном, содействовать превращению этой способности в инструмент человеческой деятельности во всех сферах жизни, как писал Ян Амос Коменский: «Правильно обучать юношество — это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит — раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки, подобно тому как из почек деревьев вырастают листья, плоды, а на следующий год из каждой почки вырастет целая новая ветка со своими листьями, цветами и плодами» [1, с. 68].

В настоящее время учеными А.А. Андреевым, М.В. Бочаровым, Ю.Н. Деминим, А.М. Долгоруковым, С.Л. Малышевым, А.В. Морозовым, М.Н. Романчуком, О.К. Тихомировым, Д.В. Чернилевским в России, Э.И. Закиновым, Н.А. Муслимовым, О.А. Куйсиновым, У.Н. Султановой, Т.Р. Ниязметовой в Узбекистане и другими разработаны различные аспекты организации самостоятельной работы. Исследования Р. Джонсон, С. Каландаи, Г. Паркер, М. Эванс и др., в странах СНГ — Х.А. Аминова, В.А. Кравец, Е.А. Соколовой, С.И. Тилоненко и др. позволяют констатировать, что вопросы организации самостоятельной работы становятся приоритетными во всем мире. Анализ педагогической и методической литературы показал, что, несмотря на большое число исследований, проблема повышения эффективности самостоятельных работ студентов посредством технологий эвристического обучения, в частности при обучении «Информатике», остается открытой, и требует более детального изучения.

Анализ учебных программ показал, что самостоятельная работа студентов по информатике в профессиональных колледжах планируется преподавателями, в основном, в традиционных видах: конспектирование, чтение и анализ первоисточников, составление программ и т.п. Однако не прослеживается профессиональная направленность в содержании заданий для самостоятельной работы студентов. Преподавателями очень мало планируются самостоятельные работы поискового и творческого характера, чаще всего используются однотипные задания.

Для повышения эффективности самостоятельных работ и развития творческих способностей студентов профессиональных колледжей по информатике мы предлагаем внедрить инновационный элемент — эвристические

задания в учебный процесс, т.е. применить эвристические задания к самостоятельным работам.

Теоретические основы формирования творческой деятельности учащихся исследованы В.И. Андреевым, М.И. Махмутовым и др., идеи педагогического взаимодействия в эвристическом обучении исследованы О.О. Макарычевой, Ю.В. Сенько, В.Н. Соколовым, А.В. Хуторским и др., теоретические основы эвристики как науки изучены Г.С. Альтшуллером, Ю.Н. Кулюткиным, В.Н. Пушкиным и др.

Эвристическое задание — учебное задание, имеющее целью создание учеником личного образовательного продукта с использованием эвристических способов и форм деятельности. Эвристические задания, направленные на развитие эвристических качеств личности учащихся играют ключевую роль в организации эвристического обучения. Цель эвристического обучения состоит в том, чтобы предоставить ученикам возможность творить знания, создавать образовательную продукцию по всем учебным предметам, научить их самостоятельно решать возникающие при этом проблемы. Первичным в учебном процессе выступает познание учеником реальной действительности; после получения соответствующих знаний и опыта происходит изучение достижений человечества в этой действительности. Деятельность, ведущая к созданию детьми образовательных продуктов, обнаруживает и развивает их индивидуальные способности [2, с. 171].

Главный признак эвристического задания — его открытость, т.е. отсутствие заранее известного результата его выполнения. Поэтому другое название эвристических заданий — открытые задания. Другой признак эвристического задания — опора на творческий потенциал ученика, обеспечение развития его творческих (эвристических) способностей. Следующий признак — наличие в задании актуальной для решения проблемы, противоречия или потребности, касающейся ученика и принадлежащей заданной предметной (метапредметной) области. Ещё признак — сочетание универсальной предметной основы задания и уникального его рассмотрения учеником. Т.е. в задании предлагается рассмотреть общий для всех объект (предмет), используя индивидуальные (личностные) особенности ученика. В результате обеспечивается уникальность создаваемого образовательного продукта — результата выполнения эвристического задания.

Открытые задания не имеют однозначных результатов их выполнения. Такие задания принципиально отличаются от традиционных вопросов, тестов, задач и упражнений, у которых есть «правильные» ответы, с которыми сравнивается полученный учеником результат. Открытые задания предполагают лишь возможные направления. Получаемый же учеником результат всегда уникален и отражает степень его творческого самовыражения, а не верно угаданный или полученный ответ.

Открытые задания позволяют ученикам не просто изучать материал, а конструировать собственные знания о

реальных объектах познания. Различие в личностных качествах учеников выражается в образовательных продуктах, создаваемых ими, и, следовательно, обеспечиваются индивидуальные образовательные траектории детей, изучающих одни и те же учебные темы.

Если же открытые задания для самостоятельных работ студентов профессиональных колледжей составлять направленными на профессиональную деятельность, то такие работы будут укреплять у студентов положительное отношение к будущей профессии, стремление, интерес, склонности и способности к ней, развивать идеалы, взгляды, престиж профессии в глазах будущего специалиста. В процессе выполнения таких самостоятельных работ студенты учатся применять полученные знания по информатике для решения практических задач, встречающихся в будущей профессиональной деятельности, что является платформой для реализации межпредметных связей. Надо заметить, что организация на уроке (вне урока) самостоятельной работы творческого характера должна соответствовать основным целям и задачам обучения. Приведем примеры из разработанных профессионально-направленных эвристических заданий для студентов колледжей туризма, используемых на уроках информатики (задания классифицированы по А.В.Хуторскому [2, с. 177]):

– Символ (Найти или построить связи между объектом и его символом, изобразить символ объекта в графической, знаковой, словесной или иной форме). Придумайте герб и флаг для древнего города Самарканда и нарисуйте их в графическом редакторе.

– «Восстановление» истории («Проживание» исторических событий и явлений во всех образовательных областях). Реферат на тему: «История развития информационных технологий в сфере туризма».

– Сочинение (Сочинить сказку, задачу, поговорку, пословицу, стихотворение, сюжет и т.д.). Сочините и отредактируйте в текстовом редакторе MS WORD мини-рассказ о туризме.

– Изготовление (Изготовить поделку, модель, макет, газету, журнал, видеофильм):

- Создайте фирменный логотип туристической фирмы в графическом редакторе;
- Создайте рекламный буклет для туристической фирмы;
- Составьте смету расходов на однодневную поездку из Ташкента в Самарканд для группы туристов из 10 человек на MS Excel.

– Общее в разном (Вычленение общего и отличного в разных системах). Понятие «данные» встречается в туризме, медицине, информатике. В чем общность этих понятий в разных предметных областях? В чем разница?

– Структура (Нахождение, определение принципов построения различных структур). Постройте структуру базы данных «Гостиница».

– Оценка (Написать рецензию на текст, фильм, работу другого ученика; подготовить самооценку своей работы по определенной теме за определенный период).

Предоставьте рецензию на работу однокурсника «Рекламный буклет для туристической фирмы».

– Выступление (Составить и провести показательное выступление, соревнование, концерт, викторину, кроссворд, урок для младших учеников). Приготовьте презентацию на MS Power Point, рассказывающую о видах туризма.

– Планы (Разработать план домашней, классной или творческой работы, составить индивидуальную программу занятий по курсу). Разработайте план для отбора информации для сайта туристической фирмы.

– Разнонаучное познание (Одновременная работа с разными способами исследования одного и того же объекта). Как компьютер может быть он использован для работы с информацией людьми разных профессий, например, в сфере туризма, в банковской деятельности и медицине?

– Ошибка (Ошибка рассматривается как источник противоречий, новых знаний, которые рождаются на противопоставлении общепринятым, внимание к ошибке может быть не только с целью её исправления, но и для выяснения её причин, способов её получения): Может ли существовать туризм без обмена информацией?

– Эвристические вопросы (Для отыскания сведений о каком-либо событии или объекте задаются следующие семь ключевых вопросов: Кто? Что? Зачем? Где? Чем? Как? Когда?). Задайте вопросы к понятию «информация в туризме».

Самое решающее звено этой новации – учитель. Меняется роль учителя, из носителя знаний и информации учитель превращается в организатора творчества, консультанта, координатора и коллегу по решению проблемы, добыванию необходимых знаний и информации из различных (может быть и нетрадиционных) источников. Включение эвристических заданий в учебный процесс дает возможность учителю значительно расширить свой творческий потенциал, разнообразить формы проведения занятий, развить творческое мышление студентов. Все это требует от учителя постоянного самосовершенствования, профессионализма, высокого уровня знаний и умений, так как эвристическое обучение развивает не только студентов, но и учителя. Повышается уровень учителя как энтузиаста, учитель перестает быть «предметником», а становится педагогом широкого профиля.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что целенаправленная работа по выполнению самостоятельных работ с эвристическими заданиями способствует развитию творческой активности студентов. У них появился устойчивый интерес к творчеству, которая обеспечивает перенос усвоенных знаний в самые разнообразные ситуации, повысился уровень самостоятельности, изобретательской активности, мастерства студентов. Студенты из объекта деятельности превратились в субъект, которому дозволено творить, порождать новое, они и с интересом берутся за выполнение самых сложных заданий. С усилением стремления к творческой активности, посте-

пенно увеличился объём работы на уроке, как следствие повышения внимания и хорошей работоспособности. Студенты ждут новых интересных заданий, сами проявляют инициативу в их поиске. Улучшается и общий психологический климат на уроках: не боятся ошибок, помогают друг другу, с удовольствием участвуют в различных мероприятиях, проводимых как в колледже, так и на городском уровне.

У студентов, систематически выполнивших самостоятельные работы с эвристическими заданиями, формируются и отрабатываются навыки сбора, систематизации, классификации, анализа информации, навыки публичного выступления (ораторское искусство), умения представить информацию в доступном, эстетичном виде, умение выражать свои мысли, доказывать свои идеи, умение работать самостоятельно, делать выбор, принимать решение. Расширяются и углубляются знания в профессиональных предметных областях, повышается уровень информационной культуры, включающий в себя работу с различной техникой. Обучающийся довольно основательно изучает ту компьютерную программу, в которой создает свой образовательный продукт. Повышается самооценка тех студентов, которые по той или иной причине считали себя неуспешными. В группах, в которых проводились эвристические самостоятельные работы, снизилось количество учащихся, работающих на репродуктивном уровне, а количество учащихся, способных выполнять задания творческого исследовательского характера, значительно возросло, наблюдается возрастание качества знаний учащихся.

Таким образом, применяя технологии эвристического обучения к самостоятельным работам по «Информатике» спланированной и постоянной составляющей частью образовательного процесса, можно создать условия для:

- повышения эффективности самостоятельных работ и творческой активности студентов;
- формирования и развития внутренней мотивации студентов к более качественному изучению дисциплины «Информатика»;
- формирования основ научного мировоззрения, общеучебных и общекультурных навыков работы с информацией;
- подготовки студентов к последующей профессиональной деятельности;
- развития индивидуальных особенностей учащихся, их самостоятельности, потребности в самообразовании;
- достижения положительных результатов в обучении и воспитании студентов колледжей.

Литература:

1. Педагогическое наследие, сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. — Москва: Педагогика, 1989. — 411 с.
2. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — Москва: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.

## **Оценка результативности дополнительной образовательной программы (на примере работы студии «Молодежная мода» МОУ ДОД «Автограф» г. Нерехта Костромской области)**

Филиппова Наталья Витальевна, педагог дополнительного образования  
МОУ ДОД «Автограф» (г. Нерехта, Костромская обл.)

**П**роблема оценки результативности дополнительного образования детей остро обсуждается современным педагогическим сообществом. Наличие данной проблемы связано с разнообразием видов деятельности в дополнительном образовании детей, возможностью выбора ребенком степени широты и глубины освоения дополнительных образовательных программ и — как следствие — невозможностью стандартизации данного образовательного процесса. Тем не менее, согласно существующим нормативным требованиям к программам дополнительного образования детей [1], данный документ должен включать в себя содержательно-целевой, методический и результативный компоненты. И для успешной реализации разработанной программы, педагогу дополни-

тельного образования необходимо уметь не только поставить цель, разработать содержание, осуществить предположение относительно достижения ребенком тех или иных результатов в деятельности объединения, но и владеть методикой разработки системы оценивания результативности деятельности.

В самом общем виде методикой разработки системы оценивания результативности деятельности учащегося по дополнительной образовательной программе представляется нам состоящая из следующих этапов: этап разработки системы мониторинга, этап внедрения системы мониторинга.

Этап разработки системы мониторинга включает в себя ряд действий: определение цели и результатов деятель-

ности по дополнительной образовательной программе; разработка критериев достижения цели и результатов деятельности по дополнительной образовательной программе; разработка показателей к каждому из сформулированных критериев; подбор диагностических методик для определения уровня (степени) сформированности предложенных показателей; разработка и утверждение программы мониторинга.

Этап внедрения системы мониторинга предполагает пробный запуск диагностических процедур, обработку полученных результатов и утверждение (коррекцию) критериев и показателей оценки эффективности деятельности по программе.

Приведем пример реализации этапа разработки системы мониторинга эффективности реализации дополнительной образовательной программы «Молодежная мода» (МОУ ДОД «Автограф» г. Нерехта Костромской области). На протяжении 13 лет я являюсь руководителем одноименной студии. За эти годы около трехсот воспитанниц получили дополнительное образование по моделированию и конструированию одежды, 32 выпускницы стали студентками Костромских, Ярославских, Ивановских ВУЗов и колледжей, выбрали профессии художника — модельера, конструктора, закройщика, технолога швейного производства.

Цель программы сформулирована так: «создание условий для развития творческого потенциала подростков в деятельности по моделированию, конструированию и презентации одежды, формирования интереса к народному декоративно-прикладному творчеству, устойчивого профессионального интереса». Задачи отражают учебный, воспитательный и развивающий компоненты программы, что в полной мере отвечает нормативным требованиям. Содержание программы выстроено в русле современных образовательных концепций. Содержание программы выстроено в русле современных образовательных концепций. Ведущей концепцией является культурологическая концепция теории содержания образования (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский). Вместе с этим, значимыми для работы по программе выступают: личностно-ориентированный подход в обучении (Н.А.Алексеев, И.С. Якиманская), психодиагностика и индивидуальный подход (М.К. Акимова, К.М. Гуревич), теория индивидуальных различий, включающая индивидуализацию и дифференциацию обучения (В.А. Орлов, И.Э. Унт), методология проектирования педагогических технологий (В.П. Беспалько). Содержание программы, построенное на основе создания и презентации предметов ручного труда, в полной мере реализует цель и задачи программы.

Организация жизни детской студии складывается из совокупности реализации индивидуальных и совместных творческих проектов по созданию коллекции одежды и предметов ручного труда. Опираясь на модель Б.В. Куприянова [2], организацию первичного цикла жизнедеятельности студии мы осуществляем в виде цикла: 1) выз-

ревание замысла, идеи коллекции; 2) подготовка и запуск работы, 3) длительная работа по созданию художественного продукта, 4) подготовка к демонстрации результатов и собственно демонстрация коллекции, 5) переживание последствий после демонстрации, 6) спад и ожидание появления нового замысла. Процесс изготовления любого изделия начинается с выполнения эскизов модели, зарисовок лучших образцов, составления вариантов композиций. Выполнение творческих работ предваряется подбором материалов по их технологическим свойствам, фактуре поверхности и цвету, выбором художественной отделки изделия. Вместе с тем, учащиеся знакомятся с национальными традициями и особенностями культуры и быта русского народа. Главными воспитательными событиями выступают показы коллекций.

Выбор критериев и показателей обусловлен целью программы — создание условий для развития творческого потенциала подростков в деятельности по моделированию, конструированию и презентации одежды, формирования интереса к народному декоративно-прикладному творчеству, устойчивого профессионального интереса; задачами и ожидаемыми результатами. Критерии эффективности реализации и показатели к ним программы можно разделить на четыре группы: 1) достаточность знаний в области моделирования, конструирования и презентации одежды (согласно году обучения в объединении); 2) наличие умений и навыков для осуществления творческой деятельности в области моделирования, конструирования и презентации одежды; 3) сформированность личностных особенностей, позволяющих осуществлять индивидуальную и групповую творческую деятельность в области моделирования, конструирования и презентации одежды, 4) наличие интереса к декоративно-прикладному творчеству, профессионального интереса.

Показатели к каждому из предложенных критериев и диагностический инструментарий представим в таблице.

Примерная схема психолого-педагогического мониторинга эффективности реализации дополнительной образовательной программы «Молодежная мода» представляет собой следующую последовательность действий:

- 1) отбор и корректировка критериев и показателей мониторинга, подбор методов оценки каждого показателя, определение объектов, места и времени снятия информации, участников диагностических процедур;
- 2) составление примерного плана проведения диагностики и плана анализа информации;
- 3) проведение диагностических процедур, сбор и обработка данных проведенного исследования;
- 4) анализ результатов исследования, разработка управленческих решений.

Мониторинг осуществляется путем проведения нулевых, промежуточных и итоговых срезов и анализа их результатов. Нулевая (входная диагностика) проводится в начале учебного года (октябрь) педагогом при участии психолога образовательного учреждения. Промежу-

Критерий мониторинга	Показатели критерия	Метод, позволяющий оценить степень выраженности показателя у воспитанника
Достаточность знаний в области моделирования, конструирования и презентации одежды.	Наличие знаний, соответствующих содержанию программы.	Беседа, фронтальный опрос.
	Реализация знаний в практической деятельности.	Наблюдение за использованием знаний в реализации учащимися данных видов деятельности.
Наличие умений и навыков для осуществления творческой деятельности в области моделирования, конструирования и презентации одежды.	Степень реализации знаний в практической деятельности.	Наблюдение за реализацией учащимися индивидуальных и групповых проектов.
	Скорость и частота исполнения продуктов деятельности по профилю.	Подсчет количества исполненных работ.
	Качество продуктов деятельности 1) эстетические качества моделей; 2) конструкция модели; 3) качество пошива и обработки модели; 4) профессионализм презентации моделей одежды.	Метод шкалирования.  Подсчет числа побед в конкурсах по профилю деятельности студии.
Сформированность личностных особенностей, позволяющих осуществлять индивидуальную и групповую творческую деятельность по профилю.	Степень участия в общественной жизни студии.	Метод шкалирования.
	Социальный статус личности	Социометрия.
	Соотношение мотивационного (желание), когнитивного (отношение к профессии) и практического (умения) компонентов.	Опросник профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой.
Наличие интереса к декоративно-прикладному творчеству, профессионального интереса.	Посещаемость занятий, активность на занятиях.	Ведение журнала, наблюдение.
	Желание осуществлять соответствующую деятельность по окончании обучения.	Опрос.
	Профессиональные предпочтения к типу профессий «человек – художественный образ».	Опросник профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой.

точная диагностика проводится в середине учебного года (январь) с целью оценки успешности продвижения учащихся в предметной области и дают возможность педагогу оценить успешность выбора методики обучения. Итоговая диагностика проводится за две недели до окончания учебного года (май) и позволяет оценить уровень освоения учащимися образовательной программы по каждому из представленных показателей критериев эффективности

деятельности. Результаты диагностики заносятся в диагностические карты, оформляются в виде графиков, таблиц сводных данных.

Таким образом, разработанная и реализуемая нами система мониторинга позволяет получить объективную картину качества освоения учащимися дополнительной образовательной программы «Молодежная мода», что позволяет моделировать образовательный процесс.

Литература:

1. Примерные требования к программам дополнительного образования детей (приложение к письму Департамента молодежной политики, воспитания и социальной поддержки детей. Минобрнауки России от 11.12.2006 № 06–1844) // Образование в документах – 2007. – № 22. – С. 73–77.
2. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: учеб. пособие для студ. пед. вузов/ Б.В. Куприянов, Е.А. Салина, Н.Г. Крылова, О.В. Миновская; Под ред. А.В. Мудрика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 240 с.

## Практическая реализация опыта европейской кредитной технологии обучения в условиях Узбекистана

Ходжаниязов Сардор Умарович, кандидат педагогических наук, доцент  
Ургенчский государственный университет имени Аль-Хорезми (Узбекистан)

Одним из характерных признаков развития современного общества является расширение влияния процессов глобализации и взаимной интеграции социально-культурных и образовательных систем. Немаловажную роль в этом играет международное сотрудничество.

Следует подчеркнуть, что проблемы интернационализации образования и развития международного сотрудничества в системе высшего образования в той или иной степени изучены в исследованиях целого ряда зарубежных ученых. Так, в работах Дж. Найт, Г. де Вита, К. Эбучи, М. Харари, Дж.С. Айнера, Р.Д. Ламберта, Р.Дж. Рудзки, Х. Ван-Джика, Д. Энгберга, Дж. Мэркса, Б. Уотчера анализируются вопросы организации и развития различных стратегий международного сотрудничества и межвузовской кооперации в образовательной и научно-исследовательской областях, проблемы академической мобильности преподавателей и студентов, основные тенденции глобализации и интернационализации высшего образования в современном мире. В работах ученых-педагогов стран СНГ А.И. Галагана, А.Н. Тихонова, И.Ф. Соколовой, С.К. Бондырева, В.П. Борисенкова, Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джурицкого, А.П. Лиферова, И.Р. Луговской, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, К.У. Салимова, Л.П. Супруновой, Т. Полищук, В.Н. Шкунова обозначены концептуальные идеи и принципы сравнительной педагогики, отражены проблемы развития международного образовательного сотрудничества в постиндустриальном обществе, изучены многие аспекты и специфические характеристики образовательных систем зарубежных стран, возможности внедрения их инновационного опыта в процесс обучения современной молодёжи.

Расширение международного сотрудничества, особенно такого важного аспекта интернационализации, как программы академической мобильности, являясь одной из основных тенденций развития современного высшего образования, остро ставит перед высшими образовательными учреждениями проблему учёта и приведения во взаимное соответствие различных подходов к технологии организации обучения. Одной из таких проблем является задача по всестороннему изучению мирового опыта по использованию кредитных систем, анализ их положительных и негативных сторон в целях создания системы зачетных единиц, наиболее приближенных к национальным особенностям и потребностям [1].

Системы кредитов, функционирующие в различных странах мира, значительно отличаются своими существенными характеристиками. ECTS (European Credit Transfer System) — это одна из кредитных систем, пред-

назначенных, главным образом, на перевод кредитов для полноценной реализации программ академической мобильности. ECTS-кредит — это числовое значение, предназначенное для описания общих затрат времени студентов на изучение определённого объёма учебного материала, отражающих суммарную работу студента над дисциплиной. Некоторые эксперты особо подчёркивают важность кредитной системы как инструмента Болонского процесса и определяют данное понятие как сумму рабочих часов, включающих в себя как аудиторные занятия, так и самостоятельную работу студента, консультации, экзамены, выполнение домашних заданий и проектов, работу в библиотеке и в сети Интернет [2]. Таким образом, ECTS-кредит основан на полной студенческой учебной нагрузке по курсу и выражается числом от 1 до 60 (семестр — 30 кредитов, учебный год — 60 кредитов).

Необходимо учитывать нижеследующие условия, характерные для европейской кредитной технологии обучения:

- продолжительность обучения по программе бакалавриата составляет, как правило, 4 года, по программе магистратуры — 2 года;
- общая трудоемкость программы бакалавриата составляет 240 кредитов, 60 кредитов в год, магистратура — 120 кредитов. Один кредит равняется 30 академическим часам. Академический час составляет 50–60 минут;
- учебный год состоит из семестров с продолжительностью 15–18 недель каждый, или триместров по 10–14 недель;
- программа предусматривает прохождение практики и защиту дипломной работы, оцениваемые в кредитах;
- допускается введение летних курсов для предоставления возможностей ускоренного и дополнительного обучения, а также ликвидации разницы и академических задолженностей в учебных программах.

Согласно Национальной программе по подготовке кадров в вузах Узбекистана также была введена двухуровневая система обучения и по всем формальным признакам она достаточно близка Болонским стандартам, в том числе и указанным выше нормам и условиям. Предлагаем сводную таблицу сравнений, характеризующую сходства и точки соприкосновения национальной и европейской системы организации учебного процесса в вузах.

При кредитной технологии изменяется и характер контроля над усвоением знаний студентов. Его главным назначением становится оценка эффективности активной поисково-познавательной деятельности студента. Этим объясняется применение таких форм контроля, как различного вида тесты, деловые игры, дискуссии, выпол-

Признаки соответствия	Европейская кредитная технология обучения	Система вузовского обучения в Узбекистане
Продолжительность обучения по программам бакалавриата	3–4 года	4 года
Продолжительность обучения по программам магистратуры	1–2 года	2 года
Общий объём учебной работы студентов бакалавриата	240 кредитов или 7200–7400 академических часов	7344 академических часов
Общий объём учебной работы студентов магистратуры	120 кредитов или 3600–3800 академических часов	4200 академических часов (с учетом научно-исследовательской работы магистранта)
Продолжительность учебного года	2 семестра по 16–18 недель каждый или три семестра по 10–14 недель каждый	2 семестра по 18–20 недель каждый
Наличие элементов научно-исследовательской работы студентов	Метод проектов, курсовые работы, магистерская диссертация	Курсовая работа, выпускная квалификационная работа, магистерская диссертация
Наличие элементов практической деятельности студентов в рамках будущей профессиональной деятельности	Стажировки на фирмах и предприятиях, летние практики	Квалификационная и педагогическая практика, преддипломная практика
Организационные формы контроля и оценки деятельности вузов.	Аттестация и аккредитация (в основном, осуществляется авторитетными агентствами и ассоциациями по аккредитации)	Аттестация и аккредитация (осуществляется полномочным государственным органом)

Шкала оценок ECTS	Германская система оценки	Французская система оценки	Шкала оценок на базе 100-балльной рейтинговой системы	Смысловое выражение оценки
A	1	18–20	86–100	<b>Превосходный уровень (EXCELLENT)</b> – Допускается минимальная ошибка
B	2	16–18	79–85	<b>Очень хороший уровень (VERY GOOD)</b> – Допускается незначительная ошибка
C	3	14–16	71–78	<b>Хороший уровень (GOOD)</b> – Допускается ряд незначительных ошибок
D	4	12–14	63–70	<b>Удовлетворительный уровень (SATISFACTORY)</b> – Допускается существенная ошибка
E	5	10–12	55–62	<b>Достаточный уровень (SUFFICIENT)</b> – Допускается ряд существенных ошибок
FX	6	5–10	26–54	<b>Низкий уровень (FAIL)</b> дополнительная пересдача, либо кредит может быть засчитан при определенных условиях (устанавливается порог средневзвешенного рейтинга)
F		0–5	0–25	<b>Неудовлетворительный уровень (FAIL)</b> – необходимо повторное изучение дисциплины

нение заданий творческого характера или требующих проведения экспериментальной работы. Процесс активного внедрения новых педагогических технологий и инновационных образовательных методик, усиление роли самостоятельной работы студентов и соответствующий уровень обеспечения учебно-информационными ресурсами, в определенной степени способствуют повышению познавательной активности студентов, что, на наш взгляд, является ещё одним фактором возможности применения кредитной технологии в вузах Узбекистана.

Учитывая тот факт, что в высшем образовании Узбекистана применяется 100-балльная рейтинговая система контроля знаний студентов, есть реальные возможности разработки приемлемой системы внедрения или пересчёта кредитов ECTS. Опираясь на такой подход, можно разработать таблицу пересчёта шкалы оценок не только с общеевропейской кредитной системы ECTS, но и некоторых национальных систем стран Европы. В нижеследующей таблице предлагаем возможные варианты соотношения 100-балльной рейтинговой системы, применяемой

в вузах Узбекистана с ECTS и системами оценки знаний студентов в Германии и Франции.

Таким образом, есть целый ряд объективных факторов, способствующих внедрению совместимых систем зачетных кредитов:

— схема обучения формально сходна и совместима с используемыми во многих странах национальными системами оценки;

— введение новой схемы может происходить поэтапно, без существенных потерь качества обучения;

— возможность использования базовых принципов системы ECTS: кредитов, записи оценок знаний, зачетного перевода и др.;

— совместимость с общеевропейским «Приложением к дипломам» (Diploma Supplement).

Литература:

1. Мажидов И.У. Перспективы развития двухуровневой системы высшего образования в Узбекистане. // Олий таълим муассасаларини ранжирлаш ва таълим сифати масалалари (ТЕМПУС SCM TO76B06 лойиҳаси бўйича), Т., 2009. — 14–18 с. 14–18
2. Дж. Найт, Б. Сужикова, А. Раисова, Н. Муравьев. Система кредитных часов: как организовать процесс обучения в университете. — Т., 2004, с. 39
3. Материалы международной конференции ТЕМПУС в г. Ташкенте. — Т., 2004.
4. Кредитные технологии в высшем образовании. / Автор и составитель, проф. И.И.Ганчеренок. — Минск, РИВШ БГУ, 2003

## Сущность понятия «воспитательный потенциал молодежных объединений» в немецкой педагогике

Чамкаева Екатерина Петровна, ассистент

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

Современные преобразования в мире влекут за собой значительные перемены в сфере образования. На сегодняшний день ученые и практики ищут эффективные пути, способы, средства, технологии подготовки молодежи к жизни и профессиональной деятельности. Значительная роль в такой подготовке отводится молодежным общественным объединениям и организациям. Молодежные объединения, как составляющая социальной системы общества, способствуют обогащению социальной практики подрастающего поколения и одновременно обеспечивают условия для удовлетворения потребностей и интересов детей. Воспитание в молодежных общественных объединениях дополняет воспитание, осуществляемое другими социальными институтами. С течением времени увеличивается многообразие молодежных объединений в связи с усложнением социально-экономических и культурных потребностей общества, меняется их роль и значение в системе воспитания.

Существует значительное число научных трудов, посвященных проблеме воспитательного потенциала различных видов деятельности, методов и средств. В современной педагогике воспитательный потенциал рассматривается рядом авторов: Е.В. Ароновой, А.А. Мелик-Пашаевым, А.А.Юриковым и др.; исследователями вводятся понятия: виды потенциалов социальных движений (Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая), воспитательный

потенциал досугового объединения культурно-оздоровительной направленности (Д.Э. Симонов), эмоциональный потенциал коллектива (А.Н. Лутошкин, А.Г. Кирпичник), воспитательный потенциал детского и молодежного общественного движения (И.В. Герлах, Г.В. Дербенёва, С.В. Тетерский) и др.

Достаточно глубоко исследованы вопросы, касающиеся функционирования и деятельности молодежных общественных объединений, организаций и клубов (Н.Ф. Басов, И.А. Валгаева, А.В. Волохов, Э.Ш. Камалдинова, М.Е. Кульпединова, Р.А. Литвак и др.); истории и развития молодежного движения в России (И.И. Фришман, Л.В. Байбородова, А.В. Волохов, М.И. Рожков, Л.В. Алиева, В.А. Кудинов и др.); становления и развития отечественного ролевого движения молодежи (Б.В. Куприянов, А.Е. Подобин, Л.В. Бочарова, Л.Е. Смеркович, М.Э. Фрид, В.В. Воронов и др.), а также вопросы технологии и организации культурно-досуговой деятельности, позволяющие выделить ее среди всех духовных феноменов (А.Д. Жарков, Л.С. Жаркова, М.А. Ариарский, Т.И. Бакланова, В.Я. Суртаев, В.И. Солдухин, Ю.А. Стрельцов).

В понятийном поле рассматриваемой нами проблемы одним из ведущих понятий выступает понятие «потенциал», которое является междисциплинарной категорией, используемой в самых различных отраслях знаний.



Понятие «потенциал» в широком, социальном смысле определяется как совокупность возможностей, средств, запасов, источников, которые могут быть приведены в действие, использованы для достижения поставленных целей, осуществления плана, решения определенных задач; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области [6, с. 215–216].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что единства в определении и содержании понятия «воспитательный потенциал» нет. Характеристика структурных элементов воспитательного потенциала молодежных объединений варьируется в зависимости от точки зрения авторов на сущность анализируемой категории, от целей и задач исследования.

Воспитательный потенциал детских и молодежных объединений можно рассматривать как общественное явление, как деятельность, как процесс, как ценность, как систему, как воздействие, как взаимодействие и т.д.

По мнению Г.И. Белошапка, воспитательный потенциал молодежного общественного объединения есть определенная целостность социально-психологических факторов, обуславливающих потребности личности в жизнедеятельности объединения позицию субъекта познания, деятельности, общения, права, творчества, саморазвития. Его общие характеристики предопределены природой данного типа формирования (добровольность волеизъявления, самоопределение, самоуправление); возможностью реализации в нем прав человека, в том числе ребенка, и освоения социальной роли члена общественного объединения; спецификой создания и функционирования как воспитательной системы; особенностями взаимоотношений детей и взрослых — членов объединения; своеобразием микрокультуры; диапазоном социальных связей. Индивидуальность конкретных объединений определяется и тем, как преломляются в них общие характеристики воспитательного потенциала и совокупностью внутренних, субъективных характеристик: социальный состав членов объединения, их возраст, потребностно-мотивационная сфера, система ценностных ориентаций, принципы и методика организации жизнедеятельности, система взаимоотношений, нравственно-психологическая атмосфера, социальное и природное окружение, связи со средой. Но только целостность объективных и субъективных характеристик раскрывает всю силу воспитательного потенциала педагогически организованного детского сообщества [1, с. 24].

С точки зрения И.В. Герлах, воспитательный потенциал — это способность к творчеству как ведущая характеристика деятельности молодежной общественной организации, обеспечивающая развитие личности в зависимости от ее возможностей и творческих способностей, а средства социально-культурной деятельности рассматриваются как инструменты достижения поставленных целей.

Г.В. Дербенева определяет воспитательный потенциал детского общественного движения как реальные структурные условия для осознания личностью целей,

перспектив объединения, своего пребывания и деятельности в нем, актуализации развития личных интересов, потребностей, возможностей; обеспечения позитивной личностно-значимой многоролевой деятельности, интенсивного межличностного, межвозрастного общения, благоприятного положения каждого в системе отношений детского объединения. Структура воспитательного потенциала содержит следующие компоненты: социальная активность, самореализация личности и позитивно направленная деятельность детей, подростков молодежи.

Потенциал детской общественной организации Е.А. Дмитриенко представляется системным образованием, интегрирующим качественно новые, авангардные социальные ценности, инициативы, эксперименты молодого поколения, то есть, детскую, молодежную субкультуру, ориентированную, с одной стороны, на удовлетворение индивидуальных творческих потребностей, созидательных устремлений утверждающейся личности, жаждущей самоопределения, общественного признания, а с другой, — на сущностное преобразование окружающей действительности, совершенствование, модернизацию устоявшихся, стереотипных общественных отношений, таящих в себе, по убеждению юношеского максимализма, немало несправедливости, корысти, лжи, лицемерия, зла и прочих людских пороков, к борьбе с которыми во имя всеобщего блага, светлой, счастливой и радостной жизни, бесспорно, готовым считает себя каждый молодой человек, особенно подросток [5, с. 203].

В ходе исследования выявлено, что в современной немецкой педагогике отсутствует единообразное использование как терминов, характеризующих воспитательный потенциал, так и его общепринятое определение. Особенностью трактовки понятия «воспитательный потенциал» в немецкой педагогике является его преимущественное рассмотрение с точки зрения основных тенденций становления и развития ценностной парадигмы воспитания в Германии конца XIX — начала XX вв. Данные тенденции определены сущностными аксиологическими ориентирами функционирования авторских воспитательных систем, которые являются отражением общечеловеческих и этнокультурных норм социализации подрастающего поколения. При определении ключевого понятия диссертационного исследования «воспитательный потенциал молодежных объединений» мы исходили из сложившихся в немецкой литературе подходов и систем воспитания в трудах Г. Гегеля, И.Ф. Гербарта, В. Гумбольдта, Ф.А. Дистервега, И. Канта, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, Ф. Шлейермахера. По мнению ученых, воспитание выполняет различные аксиологические функции: трансляции культуры; сохранения своеобразия национальных традиций в условиях глобализации, унифицирующей культурное многообразие; обеспечения стабильности общественной жизни путем передачи моральных норм, нравственных ценностей; социализации человека, его адаптацию к постоянно изменяющейся социальной си-

туации. В нашем исследовании мы рассматриваем воспитательный потенциал молодежных объединений как специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, осуществляемое системой детских и молодежных организаций, целью которого является обеспечение равных возможностей, с одной стороны, для воспитания всего подрастающего поколения, а с другой стороны, для реализации каждым своих позитивных потребностей, способностей и интересов в процессе воспитания. В современной немецкой педагогике воспитательные задачи имеют самостоятельное звучание и все активнее занимают приоритетные позиции: акцент на моральной сфере, духовной культуре, активности, инициативности личности, ее социальном опыте, субъектности.

Анализируя проблему воспитательного потенциала детских и молодежных объединений в современной Германии, мы выделили следующие структурные компоненты воспитательного потенциала молодежных объединений:

а) содержательная основа взаимодействия, реализуемая в педагогически значимых социально-культурных программах, проектах и технологиях.

Молодежные объединения в ФРГ проводят проекты по различным направлениям. Среди них:

- Лингвистические лагеря для молодежных клубов;
- Семинары по практической молодежной работе;
- Литературные семинары;
- Семейные встречи;
- Молодежные форумы;
- Спортивно-лингвистические кемпинги;
- Экологические акции;
- Молодежные фестивали немецкой культуры;
- Видеомастер-классы и театральные мастер-классы

б) Нормы поведения, взаимодействия и взаимоотношений, присущие молодежным объединениям, различающиеся по содержанию, сферам и мере их регулятивного влияния.

Нормы в просоциальных объединениях содержательно в основном не противоречат общественным нормам, а дополняют и (или) трансформируют их, отражая специфические условия жизни и ценностные ориентации носителей объединений. В антисоциальных объединениях нормы прямо противопоставлены общественным. В асоциальных в зависимости от условий жизни и ценностных ориентаций их носителей присутствуют более или менее трансформированные общественные и частично анти-

общественные, а также нормы, специфические для конкретной организации.

в) Набор социальных ролей, необходимых для реализации функций воспитания: организаторы воспитания на федеральном, региональном, муниципальном и локальном (в рамках конкретной воспитательной организации) уровнях; воспитатели профессионалы различной специализации (учителя, воспитатели, тренеры, социальные работники и пр.); воспитатели-волонтеры (добровольцы, общественники); воспитуемые различного возраста, половой и социально-культурной принадлежности.

г) Набор определенных санкций, применяемых в отношении организаторов, воспитателей и воспитуемых. Санкции делятся на позитивные (поощрительные) и негативные (осуждающие, наказывающие).

д) Материальное обеспечение воспитательных объединений. Федеральное правительство финансирует свыше 3.000 мер в области международного молодежного обмена, содействующих взаимопониманию между народами и повышению интеркультурной компетентности.

Детские и молодежные объединения лишь в том случае будут иметь полноценный воспитательный потенциал, если все названные компоненты будут в них не только формально представлены, но и взаимообусловлены, естественным образом систематизированы.

Таким образом, основным критерием состоятельности и ценностной социальной значимости молодежных общественных организаций является их воспитательный потенциал, а также оптимально возможная результативность его материализации в повседневной действительности. Немаловажным показателем данного критерия является реальное соотношение заинтересованного участия в делах данной организации не только ее членом-детей, но и взрослых (организаторов воспитания, родителей, представителей общественности пр.). Соразмерность и направленность этих соотношений обуславливает развитие молодежных объединений как социально-педагогической системы.

Исходя из вышесказанного, становится очевидным тот факт, что молодежные общественные организации являются определенным инструментом, через который подрастающее поколение заявляет о своих намерениях, потребностях и первоочередных задачах, которые должно решить общество для соединения усилий молодежи и старшего поколения в деле совершенствования педагогического взаимодействия, выполняя, таким образом, функцию воспитательного и образовательного института.

#### Литература:

1. Белошাপка Г.И. Особенности социализации личности в деятельности современных молодежных объединений // Научный журнал «Вестник» Сургутского гос. пед. ун-та. — 2010. — №1 (8). — с. 24.
2. Болденко О.А. Понятие творческого потенциала личности и его основные компоненты // Семейные национальные традиции — основа формирования межэтнического взаимодействия в российском обществе: Материалы Всероссийской научно-прак. конф-и (Москва — Сочи, 21–22 октября 2010 года) / Науч. ред. В.И. Жуков, Л.В. Федякина. — М.: Изд-во РРСУ, 2011. — 400 с.

3. Герлах И.В. Развитие воспитательного потенциала молодежных общественных организаций средствами социально-культурной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. — Москва, 2008. — 214 с.
4. Дербенева Г.В. Воспитательный потенциал современного детского общественного движения (на примере малого города): Дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2004. — 211 с.
5. Дмитриенко Е.А. Структурные компоненты воспитательного потенциала детских общественных организаций / Е.А. Дмитриенко // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика»: науч.-метод. журн. — Кострома : КГУ, 2012. — №1. — С. 203–207.
6. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. — М.: Академия, 2002. — 368 с.

## Некоторые проблемы формирования иноязычной речевой компетентности будущего специалиста

Шаимова Гулжахон Абдуганиевна, преподаватель  
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

Параллельно динамичному развитию социально-экономических условий в современном мире, растут требования всестороннему профессионализму специалистов. Иноязычная речевая компетентность (ИРК) становится не только значимым показателем общей компетентности специалиста, но и определяет уровень развития личности и ее профессиональную востребованность.

Настоящее время обязательным требованием почти всех вакансий, имеющихся на рынке труда, является знание иностранного языка для осуществления зарубежных профессиональных контактов. Причем владение языком на традиционном уровне — «чтение со словарем» — уже не актуально. Современный специалист должен уметь не только общаться с зарубежными партнерами, но и использовать в своей работе международный профессиональный и культурный опыт. По исследованиям социологов самыми «запрашиваемыми» способностями в современном мире являются способность к творческому развитию и саморазвитию, способность к принятию творческого решения в процессе диалога, а это становится возможным только при достижении достаточно высокого практического языкового уровня [Покушалова Л.В.] .

В настоящее время иностранный язык, наряду с обучением общению и повышением уровня общей и профессиональной культуры, имеет еще и огромное воспитательное значение. В современных условиях это готовность содействовать налаживанию взаимовыгодных связей, представлять свою страну, организации и профессии. Соответственно, основная цель обучения иностранного языка может быть достигнута только при адекватном развитии ИРК студентов всех специальностей.

Формирование ИРК в процессе профессиональной подготовки являются одной из актуальных проблем в языкознании, психологии, педагогике, дидактике и методике обучения (Л.В. Щерба, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев,

В.И. Андреев, Л.Г. Вяткин, М.М. Громкова, Л.П. Добраев, И.И. Ильясов, О.А. Кузнецов, И.Я. Лернер, Г.А. Аминев, Г.Е. Ведель, Е.И. Спендиаров, С.К. Фоломкина, Т.Ж. Саттаров, У. Хашимов, К.Н. Набиева и др.). Но в последние годы более ярко замечается потребность в эффективной методике для поэтапного и профессионально ориентированного формирования ИРК будущих специалистов.

Современными авторами понятие «компетентность» определяется как «интеллектуально и личностно обусловленная способность человека к практической деятельности, а «компетенция» как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений, навыков» [Андриенко А.С.] .

О психолого-педагогическом аспекте пишет Т.А. Саркисян: «Так как любая компетенция формируется в деятельности, рассмотрим процесс развития речевой компетенции на основе теории поэтапного формирования умственных действий. Исходя из теории поэтапного формирования умственных действий овладение иноязычной речевой компетенцией носит поэтапный характер: выполнение речевых действий по образцам; выполнение речевых действий по образцам, сопровождающимся подробным указанием, как правильно выполнять задание; обучение способам деятельности и анализу задания. Наиболее эффективно овладение деятельностью происходит на основе ориентировочной основы действий третьего типа».

Исходя, из цели поставленной нашей статьи считаем целесообразным выдвигать свою позицию. «Иноязычная речевая компетентность» (ИРК) — одной из важных компонентов общей компетентности специалиста, которая даст возможность функционального и эффективного использования иностранного языка для реализации свою деятельность в иноязычной сфере общения». Здесь надо

отметить особо, что, ИРК становятся показателем и профессиональной и коммуникативной культуры специалиста.

Формирование ИРК будущих специалистов — это целостный процесс, основанием для которого является активизация факторов мотивации, рефлексии в ситуациях социально востребованной речевой деятельности. Для успешного и эффективного осуществления этого процесса требуются образовательная среда, педагогические условия и современные методы.

Образовательная среда создается в вузе и вне его в сотрудничестве разными заинтересованными субъектами (работодатели, языковые, культурные, технические центры, фонды, посольства, представительства и др.) и дает возможность создание необходимых условий (от методического до материально — технического) для формирования ИРК специалистов. Заинтересованность субъектов сложится в конечном итоге в эффективном трудоустройстве выпускников вуза и обеспечение трудового рынка со специалистами владеющими ИРК.

Безусловно, самым эффективным средством формирования и развития ИРК является пребывание в стране изучаемого языка, погружение в иноязычную профессиональную среду, в том числе погружение в саму атмосферу культуры, традиций, обычаев, социальных и правовых норм данной страны. Специалисты, побывшие за рубежом стажировке, или приглашенные оттуда, являются своего рода «наглядным пособием» для студентов, поскольку они «впитали» в себя дух того общества, в котором пребывали. Вышеуказанные субъекты могут создавать такую возможность для расширения круга общения, обмена студентами между странами.

Формирование ИРК компетентности будущего специалиста будет эффективным, если выявлены и последовательно реализуются педагогические условия в образовательном процессе вуза. Можно отметить что, педагогические условия определяет содержание иноязычной подготовки, которая включает в себя формирование языковой, речевой и социокультурной компетенций на основе индивидуализации обучения и личностно-ориентированного подхода. Структура иноязычной подготовки специалистов подразделяется на аудиторную работу, включающую в себя общую часть и индивидуальное обучение под руководством преподавателя, и внеаудиторную (самостоятельную) работу, представляющую собой скорректированное индивидуальное обучение.

Для успешного выбора педагогических условий необходимо учитывать на наш взгляд следующие условия:

- определение в качестве одного из важных критериев учебно-воспитательной деятельности преподавателя иностранного языка формирование ИРК будущего специалиста;
- профессионально-коммуникативный характер процесса обучения иностранным языкам;
- использование методов интерактивного обучения на основе реализации социокультурного, коммуникативно-когнитивного и проектного подходов.

В формировании ИРК будущих специалистов играет важную роль определенная методика, которая предназначена для определенного этапа обучения иностранного языка. Цель и задачи **методики** формирования и развития ИРК должны состоять из нижеуказанных критериев:

- обучение профессиональной терминологии на основе самых современных словарей;
- формирование навыков и умений у будущих специалистов обработки специальной информации на иностранном языке;
- обучение всем разновидностям профессионального языка;
- направление студентов самостоятельного анализа различных коммуникативных потребностей;
- обучение нормы литературного и профессионального иностранного языка;
- набор материалов для формирования качественной (лексической, грамматической, фонетической, стилистической правильной) речи;
- необходимые требования для самоконтроля и самообучения и т.д.

Для нас одним из ведущих методов является метод личностно — ориентированного обучения, при котором студенты сам определяют разных форм деятельности. Например, форма представления полученной информации развивает не только ИРК, но и способности профессионального самоопределения.

Не менее важным является метод педагогического стимулирования и развития коммуникативной активности или стимулятивно-мотивационный метод. Этот метод побуждает студентов к определенным действиям. Из форм этого метода можно назвать следующие: проведение заочной экскурсии, ролевых игр, моделирование беседы, составление вопросов для интервью, защита иллюстраций, приглашение к чтению.

На своем месте проектно-исследовательский метод, несомненно, основывается на двух вышеуказанных методах, но их надо использовать в формах научных и творческих кружках: «Юный специалист», «Клуб английского языка» и т.д. Данный метод также предполагает формирование и развитие многих умений, способствующих самообучения иностранных языков и формирования ИРК. Например, сбор материала самостоятельно, поиск материала в источниках, отбор и систематизация материала, написание и перевод текстов научного и публицистического стиля, подготовка тезисов и докладов (переработка ранее созданных текстов), публичное выступление в разных аудиториях.

В общем смысле ИРК расширяет кругозор специалиста, позволяет ему в современных условиях более успешно вести свою профессиональную деятельность, особенно с зарубежными партнерами, что дает право говорить об одной из *универсальных основ* его иноязычной компетентности.

Формирование ИРК будущего специалиста — это процесс, актуализируемый дискурсом, проявляющийся в де-

тельности мотивированной, рефлексивной личности в результате социальных требований к качеству речевого поведения. Обладая комплексом взаимосвязанных функций, ИРК обеспечивает личности, как минимум, адекватность в коммуникации, как максимум, — эффективность в решении профессиональных задач, а также культуросообразность речевого поведения, характеризу-

ющегося рефлексивной саморегуляцией в рамках этики, в условиях диалогового мышления и неконкурентных форм межсубъектных взаимоотношений. Всё это происходит в иноязычной сфере общения. В связи с этим компетентный подход к формированию ИРК будущих специалистов в процессе обучения в вузе представляется приоритетным.

Литература:

1. Н.Т. Ерчак. Психологические основы профессиональной речи учителя история психологии в Беларуси: хрестоматия/авт.-сост. Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломинский. -мн.: Тесей, 2004. — 416 с.
2. Т.В. Деркач. Формирования профессиональной речи студентов в процессе обучения в вузе. Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта, №2 (19) 2011.
3. Reflective teaching in second language classrooms, Jack C.Richards, Charles Lockhart Cambridge University Press

### Касательная. Задачи на касательную

Шмидт Надежда Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент  
Рубцовский институт (филиал) Алтайского государственного университета

Чтобы правильно и рационально решать задачи, связанные с уравнением касательной, нужно четко понимать, что такое касательная, владеть техникой составления уравнения касательной к графику функции и представлять себе, для решения каких задач (в том числе и задач с параметрами) можно использовать метод касательной.

Опр. 1. Касательной к графику функции  $y = f(x)$  называется предельное положение секущей  $MN$  при  $\Delta x \rightarrow 0$  ( $N \rightarrow M$ ) (рис. 1).

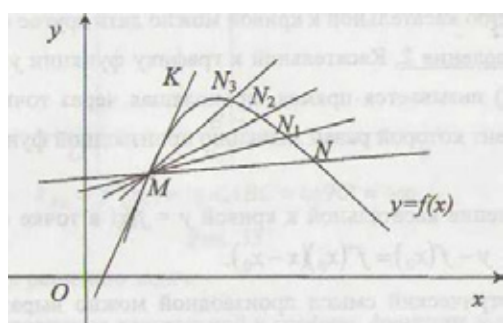


Рис. 1

Касательная к кривой может иметь с ней несколько общих точек или пересекать ее. Можно дать и другое определение касательной к кривой.

Опр. 2. Касательной к графику функции  $y = f(x)$  в точке  $A_0(x_0; f(x_0))$  называется прямая, проходящая через точку  $A_0$ , угловой коэффициент которой равен значению производной функции  $y = f(x)$  в точке с абсциссой  $x_0$ .

Уравнение касательной к кривой  $y = f(x)$  в точке с абсциссой  $x_0$  имеет вид:  $y - y_0 = f'(x_0)(x - x_0)$ .

Между понятием касательной и понятие производной имеется тесная связь. Геометрический смысл произ-

водной можно выразить так: если функция  $y = f(x)$  в точке  $x_0$  имеет производную, то в точке с этой абсциссой определена касательная к графику функции  $y = f(x)$ , причем ее угловой коэффициент равен  $f'(x_0)$ . Вывод: если в точке  $x_0$  есть производная функции  $y = f(x)$ , то в точке с этой абсциссой есть касательная к графику функции  $y = f(x)$  и наоборот; если в точке  $x_0$  нет производной функции  $y = f(x)$ , то в точке с этой абсциссой нет касательной к графику функции  $y = f(x)$  и наоборот.

Укажем случаи, когда функция не имеет в точке касательной, и, следовательно, не имеет и производной. Таких случаев три: угловая точка, точка возврата, узловая точка (рис. 2 а, б, в). Особо отметим случай, когда в точке функция имеет бесконечную производную (рис. 2 г).

Рассмотрим решение некоторых задач.

Задачи, связанные с определением того, является ли прямая  $y = kx + b$  касательной к графику функции  $y = f(x)$ . Можно указать два способа решения таких задач.

1. Находим общие точки графиков, т.е. решаем уравнение  $f(x) = kx + b$ , а затем для каждого из его решений вычисляем  $f'(x_0)$ . В тех случаях, когда  $f'(x_0) = k$ , имеет место касание, в других — пересечение.

2. Находим корни уравнения  $f'(x_0) = k$  и для каждого из них проверяем, выполняется ли равенство  $f(x) = kx + b$ . При его выполнении получаем абсциссы точек касания.

Обобщая оба способа, заметим, что для того чтобы прямая  $y = kx + b$  была касательной к графику функции  $y = f(x)$ , необходимо и достаточно существование хотя бы одного числа  $x_0$ , для которого выполняется система

$$\begin{cases} f'(x_0) = k, \\ kx_0 + b = f(x_0). \end{cases}$$

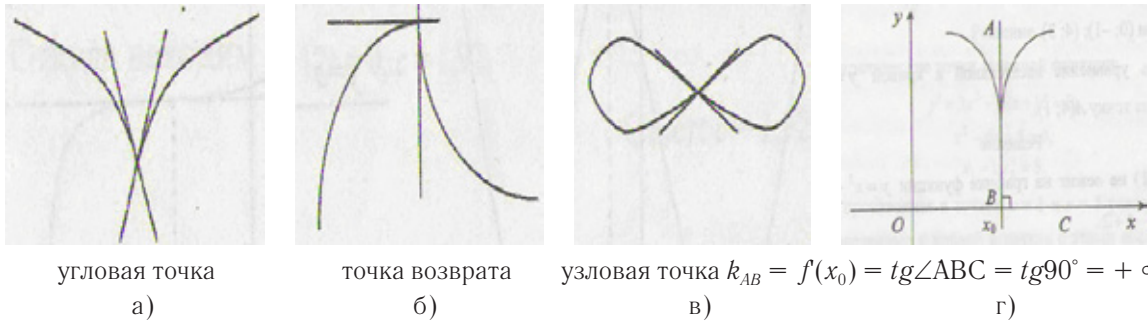


Рис. 2

1) При каких значениях  $b$  прямая  $y = 3x + b$  является касательной к графику функции  $y = \sqrt{x}$ ?

Решение. Записав условие касания 
$$\begin{cases} \frac{1}{2\sqrt{x_0}} = 3, \\ 3x_0 + b = \sqrt{x_0}, \end{cases}$$

получим 
$$\begin{cases} x_0 = \frac{1}{36}, \\ b = \frac{1}{12}. \end{cases}$$

Ответ:  $b = \frac{1}{12}$ .

2) При каких значениях  $a$  прямая  $y = ax + 2$  является касательной к графику функции  $y = \ln x$ ?

Указание.

$$\begin{cases} \frac{1}{x_0} = a, \\ \ln x_0 = ax_0 + 2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x_0 = e^3, \\ a = e^{-3}. \end{cases}$$

Ответ:  $a = e^{-3}$

3) При каких значениях  $a$  прямая  $y = 3x - 2$  является касательной к графику функции  $y = x^2 + ax + 2$ ?

Указание.

$$\begin{cases} 2x_0 + a = 3, \\ x_0^2 + ax_0 + 2 = 3x_0 - 2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a = 7, \\ x_0 = -2 \end{cases} \text{ или } \begin{cases} a = -1, \\ x_0 = 2. \end{cases}$$

Ответ:  $a = 7$  или  $a = -1$ .

4) Является ли прямая  $y = 4x - 5$  касательной к графику функции  $y = x^3 + x^2 - x - 2$ ? Если является, то найти координаты точки касания.

Решение. Пусть  $f(x) = x^3 + x^2 - x - 2$ . Из условия следует, что должны выполняться равенство  $f'(x) = 4$ , где  $a$  – возможная абсцисса точки касания. Имеем:

$$f'(x) = 3x^2 + 2x - 1;$$

$$3a^2 + 2a - 1 = 4; a_1 = 1, a_2 = -\frac{5}{3}.$$

Если теперь составить уравнение касательной к графику заданной функции в каждой из двух найденных

точек, то окажется, что в точке  $a = 1$  как раз и получится  $y = 4x - 5$ . Значит, точка касания имеет координаты  $(1; -1)$ .

5) К графику функции

$y = 2 \sin^2 x + \sqrt{3} \sin 2x, x \in \left[0; \frac{\pi}{2}\right]$  проведена касательная, параллельная прямой  $y - 4x - 1 = 0$ . Найти ординату точки касания.

Решение.  $y' = 4 \sin x \cos x + 2\sqrt{3} \cos 2x$ . Абсцисса интересующей нас точки касания удовлетворяет уравнению  $y' = 4$ . Имеем:

$$4 \sin x \cos x + 2\sqrt{3} \cos 2x = 4;$$

$$2 \sin x \cos x + \sqrt{3}(\cos^2 x - \sin^2 x) = 2(\sin^2 x + \cos^2 x);$$

$$(2 + \sqrt{3})\text{tg}^2 x - 2\text{tg} x + (2 - \sqrt{3}) = 0;$$

$$\text{tg} x = 2 - \sqrt{3}$$

Таким образом,  $\text{tg} x = 2 - \sqrt{3}, x \in \left[0; \frac{\pi}{2}\right]$ . Значит,  $x = \text{arctg}(2 - \sqrt{3})$  – абсцисса точки касания. Чтобы найти ординату точки касания преобразуем выражение, задающее функцию:

$$2 \sin^2 x + \sqrt{3} \sin 2x = 2 \text{tg} x \cos^2 x (\text{tg} x + \sqrt{3}) =$$

$$= \frac{2 \text{tg} x (\text{tg} x + \sqrt{3})}{1 + \text{tg}^2 x} = \frac{4(2 - \sqrt{3})}{1 + (2 - \sqrt{3})^2} = 1.$$

Ответ: 1.

6) Написать уравнение всех касательных к графику функции  $y = x^3 - 2x + 7$ , параллельных прямой  $y = x$ .

Решение. Так как касательная должна быть параллельна прямой  $y = x$ , то ее угловой коэффициент, равный  $y'(x_0)$ , где  $x_0$  – абсцисса точки касания, совпадает с угловым коэффициентом данной прямой, т.е.  $y'(x_0) = 1$ . Отсюда  $x_0 = 1$  или  $x_0 = -1$ . Далее составим уравнение касательной для каждой точки.

Ответ:  $y = x + 5, y = x + 9$ .

7) Найти все значения  $x$ , при каждом из которых касательная к графикам функций  $y = 3 \cos 5x$  и  $y = 5 \cos 3x + 2$  в точках с абсциссой  $x$  параллельны.

Решение. Известно, что тангенс угла наклона касательной к графику функций  $y(x)$  в точке с абсциссой  $x_0$  равен  $y'(x_0)$ . Следовательно, все искомые значения  $x$  будут корнями уравнения  $(3\cos 5x)' = (5\cos 3x + 2)'$ , откуда  $-15\sin 5x = -15\sin 3x$ . Используя формулу разности синусов углов, будем иметь  $2\sin x \cdot \cos 4x = 0$ . Решая полученное уравнение, получаем  $x = \pi, n \in Z$ ;

$$x = \frac{\pi}{9} + \frac{\pi k}{4}, k \in Z.$$

8) Найти расстояние между касательными к графику функции  $y = x^3 - 9x^2 + 15x - 6$ , расположенными параллельно оси  $Ox$ .

Решение. Найдем критические точки заданной функции:

$$y' = 3x^2 - 18x + 15 = 0,$$

$$x^2 - 6x + 5 = 0,$$

$$x_1 = 1, x_2 = 5.$$

Так как, производная в точках  $x = 1$  и  $x = 5$  равна нулю, то касательные, проведенные к кривой в точках с этими абсциссами, параллельны оси  $Ox$ . Найдем значения функций в этих точках.

$$y(1) = 1 - 9 + 15 - 6 = 1$$

$$y(5) = 125 - 225 + 75 - 6 = -31.$$

Итак, расстояние  $d$  между касательными, параллельными оси  $Ox$ , равно  $d = 1 + |-31| = 32$

С составлением уравнения касательной, параллельной данной прямой, связана задача о нахождении кратчайшего расстояния между графиком некоторой функции  $f(x)$  и прямой  $y = kx + b$ .

Во многих случаях удается найти касательную к графику  $y = f(x)$ , параллельную данной прямой  $y = kx + b$  и делящую плоскость на две части, в одной из которых расположен график функции, а в другой – заданная прямая. Тогда кратчайшим расстоянием между графиком функции и прямой  $y = kx + b$  является расстояние от точки  $M(x_0; y_0)$ , в которой проведена параллельная касательная, до заданной прямой  $y = kx + b$ ; это расстояние можно вычислить по формуле  $d = \frac{|y_0 - kx_0 - b|}{\sqrt{k^2 + 1}}$ .

9) Найти кратчайшее расстояние между параболой  $y = x^2$  и прямой  $y = \frac{4}{3}x - 2$ .

Решение. Убедившись, что графики не имеют общих точек (уравнение  $x^2 = \frac{4}{3}x - 2$  не имеет решений), запишем уравнение такой касательной к графику функции

$$y = x^2, \text{ которая параллельна прямой } y = \frac{4}{3}x - 2.$$

Уравнение касательной имеет вид  $y = \frac{4}{3}x - \frac{4}{9}$  касание

происходит в точке  $M\left(\frac{2}{3}; \frac{4}{9}\right)$ . Прямая  $y = \frac{3}{4}x - 2$  и парабола  $y = x^2$  расположены по разные стороны от касательной. Таким образом, кратчайшее расстояние между параболой и прямой равно расстоянию от точки  $M$  до прямой  $\frac{14}{15}$ .

Ответ:  $\frac{14}{15}$ .

Довольно сложной является задача составления уравнения всех касательных к графику функции  $y = f(x)$ , проходящих через заданную точку  $M(x_0; y_0)$ , вообще говоря, не лежащую на графике. Приведем алгоритм решения этой задачи.

1. Составляем уравнение касательной к графику функции  $y = f(x)$  в произвольной точке графика с абсциссой  $t$ :  $y = f'(t)(x - t) + f(t)$ . (\*)

2. Решаем относительно  $t$  уравнение  $y_0 = f'(t)(x_0 - t) + f(t)$  и для каждого его решения  $t$  записываем соответствующую касательную в виде (\*).

10) Написать уравнение всех касательных к графику функции  $y = x^2 - 3x + 1$ , проходящих через точку  $M(2; -2)$ .

Указание. Уравнение касательной в точке с абсциссой  $t$  имеет вид  $y = (2t - 3)(x - t) + t^2 - 3t + 1$ . Так как эта касательная проходит через точку  $(2; -2)$ , то  $-2 = (2t - 3)(2 - t) + t^2 - 3t + 1$ , откуда  $t_1 = 1, t_2 = 3$ .

Ответ:  $y = -x, y = 3x - 8$ .

11) Найти площадь треугольника, образованного касательными, проведенными к графику функции  $y = \sqrt{x}$  через точку  $M\left(2; \frac{3}{2}\right)$ , и секущей, проходящей через точки касания.

Указание. Уравнение  $\frac{3}{2} = \frac{1}{2\sqrt{t}}(2 - t) + \sqrt{t}$  дает два решения:  $t_1 = 1, t_2 = 4$ . Таким образом, точки  $K_1(1; 1)$  и  $K_2(4; 2)$  являются точками касания.

Ответ: 0,25.

Говорят, что прямая  $y = kx + p$  является общей касательной графиков функции  $y = f_1(x)$  и  $y = f_2(x)$ , если она касается как одного, так и другого графиков (но совершенно не обязательно в одной и той же точке). Например, прямая  $y = 4x - 3$  является общей касательной графиков функций  $y = x^2 + 1$  (в точке  $M(2; 5)$ ) и  $y = 4x^2 - 3$  (в точке  $K(0,5; -1)$ ). Заметим, что графики функций  $y = f_1(x)$  и  $y = f_2(x)$  имеют в точке их пересечения  $M(x_0; y_0)$  общую не вертикальную касательную тогда и только тогда, когда  $f_1(x_0) = f_2(x_0)$ .

12) Доказать, что параболы  $y_1 = 3x^2 - 5x - 2$  и  $y_2 = 2x^2 - x - 6$  имеют в их общей точке общую касательную. Найти уравнение этой общей касательной. Ре-

шение. Уравнение  $3x^2 - 5x - 2 = 2x^2 - x - 6$  имеет единственный корень  $x=2$ , т.е. параболы имеют единственную общую точку  $M(2;0)$ . Убедимся, что значения производных для обеих функций в точке  $x = 2$  равны; действительно,  $y'_1(2) = 7$  и  $y'_2(2) = 7$ . Далее составляем уравнение касательной.

Ответ:  $y = 7x + 14$ .

В завершении рассмотрим решение еще нескольких задач на касательную с параметром.

13) При каких значениях параметра  $p$  касательная к графику функции  $y = x^3 - px$  в точке  $x = 1$  проходит через точку  $(2;3)$ ?

Решение. Составим уравнение касательной к графику заданной функции в точке  $x = 1$ :  $y = 1 - p + (3 - p)(x - 1)$ . Так как эта прямая проходит через точку  $(2;3)$ , то имеет место равенство  $3 = 1 - p + (3 - p)(2 - 1)$ , откуда находим:  $p = \frac{1}{2}$ .

14) Может ли касательная к кривой  $xy = 1$  в какой-либо ее точке составлять острый угол с положительным направлением оси  $Ox$ ?

Решение. Найдем производную функции

$y = \frac{1}{x}$ :  $y' = -\frac{1}{x^2}$ . В любой точке, в которой функция определена, производная отрицательна. Но производная есть тангенс угла наклона касательной, а так как он отрицателен, то угол тупой.

Ответ: Не может.

15) Найти значение параметра  $a$ , при котором касательная к графику функции  $y = x^3 + a^2x - a$  в точке  $x = -1$  проходит через точку  $M(1;7)$ .

Решение. Пусть  $f(x) = x^3 + a^2x - a$ ; тогда  $f(-1) = -1 - a^2 - a$ ,  $f'(-1) = 3 + a^2$ . Составим уравнение касательной:

$$y = f(-1) + f'(-1)(x + 1);$$

$$y = -1 - a^2 - a + (3 + a^2)(x + 1).$$

По условию эта касательная проходит через точку  $M(1;7)$ , значит,  $7 = -1 - a^2 - a + (3 + a^2)(1 + 1)$ , откуда получаем:  $a_1 = -1, a_2 = 2$ .

16) При каких значениях параметра  $a$  прямая  $y = ax + 1$  является касательной к графику функции  $y = \sqrt{4x + 1}$ ?

Решение. Из условия следует, что должно выполняться равенство  $f'(b) = a$ , где  $f(x) = \sqrt{4x + 1}$ ,  $b$  – абсцисса точки касания. Значит,  $a$  и  $b$  связаны между собой равенством  $\frac{2}{\sqrt{4b + 1}} = a$  (1). Составим уравнение касательной к графику заданной функции в точке  $b$ :

$$y = f(b) + f'(b)(x - b);$$

$$y = \sqrt{4b + 1} + \frac{2}{\sqrt{4b + 1}}(x - b);$$

$$y = ax + \left( \sqrt{4b + 1} - \frac{2b}{\sqrt{4b + 1}} \right).$$

Из условия следует, что должно выполняться равенство  $\sqrt{4b + 1} - \frac{2b}{\sqrt{4b + 1}} = 1$ . Решив это уравнение, получим  $b = 0$ . Тогда из (1) получаем, что  $a = 2$ .

При каком значении  $a$  прямая  $y = 3x + a$  является касательной к графику  $y = 2x^2 - 5x + 1$ ?

Решение. Так как прямая  $y = 3x + a$  является касательной к графику функции  $y = 2x^2 - 5x + 1$ , то в точке касания угловой коэффициент касательной равен 3. Но угловой коэффициент касательной равен значению производной функции в этой точке, то есть  $y' = 4x - 5 = 3$ , откуда  $x = 2$ , следовательно,  $x = 2$  – абсцисса точки касания. Найдем теперь  $a$  из условия равенства значений функций  $y = 3x + a$  и  $y = 2x^2 - 5x + 1$  при  $x = 2$ . Имеем  $3 \cdot 2 + a = 2 \cdot 4 - 5 \cdot 2 + 1$ , откуда  $a = -7$ .

При каких значениях параметра  $a$  касательные к графику функции  $y = 4x^2 - |a|x$ , проведенные в точках его пересечения с осью  $ox$ , образуют между собой угол  $60^\circ$ ?

Решение. В этой задаче, как и в предыдущих, речь идет о касательных к графику функции. Составлять уравнение касательной не надо, достаточно использовать геометрический смысл производной, то есть угловые коэффициенты касательных. Графиком данной функции является парабола с ветвями, направленными вверх, пересекающая ось  $ox$  в двух точках (случай  $a = 0$  нас не устраивает):

$$x_1 = 0 \text{ и } x_2 = \frac{|a|}{4}; \text{ учитываем, что } x_2 > 0 \text{ (рис. 3)}$$

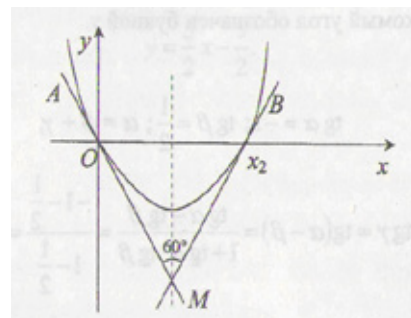


Рис. 3

Касательные  $AM$  и  $BM$  пересекаются под углом  $60^\circ$  в точке  $M$ , лежащей на оси параболы, причем возможны два случая: либо  $\angle AMB = 60^\circ$ , либо смежный угол равен  $60^\circ$ . в первом случае угол между касательной  $AO$  и осью  $x$  равен  $120^\circ$ , следовательно, угол коэффициента касательной равен  $\text{tg}120^\circ$ , то есть равен  $-\sqrt{3}$ . Далее имеем:  $y' = 8x - |a|$ ,  $y(0) = -|a|$ . Таким образом, получаем, что  $-\sqrt{3} = -|a|$ , то  $a = \pm\sqrt{3}$ . Во втором случае  $\angle AMB = 120^\circ$ , поэтому угол между касательной  $AO$  и



остью  $ox$  равен  $150^\circ$ . Значит, угловой коэффициент касательной равен  $\operatorname{tg}150^\circ$ , то есть он равен  $-\frac{\sqrt{3}}{3}$ . Таким образом, получаем, что  $-\frac{\sqrt{3}}{3} = |a|$ , то есть  $a = \pm \frac{\sqrt{3}}{3}$ .

$$\text{Ответ: } \pm \sqrt{3}; \pm \frac{\sqrt{3}}{3}.$$

Литература:

1. Далингер, В.А. Начала математического анализа в задачах [Текст]: учебное пособие / В.А. Далингер. — Омск: Изд-во ГОУ ОМГПУ, 2009. — 312 с.
2. Звавич, Л.И. Алгебра и начала анализа. 8–11 кл. [Текст]: пособие для школ и классов с углубл. изучением математики / Л.И. Звавич, Л.Я. Шляпочник, М.В. Чинкина. — М.: Дрофа, 1999. — 352 с.

## К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений

Щербакова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Московский гуманитарный педагогический институт

В последние годы возродилась тенденция научного рассмотрения проблем организации образовательной среды в учебных учреждениях, появилось большое количество публикаций по данной проблематике. Однако, до сих пор нет единого мнения о сущности образовательной среды, ее структуре, основных компонентах.

Понятие «образовательная среда» в настоящее время стало часто применяться в теории и практике образования. Однако данное понятие не имеет однозначной трактовки и, прежде, чем приступить к характеристике непосредственно образовательной среды, остановимся на таком понятии, как «среда».

Термин «среда», под которой понимались окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности, стал использоваться в европейской культуре еще в эпоху Просвещения. В этом его значении в то время рассматривали: 1) макросреду как общественно — экономическую систему в целом (производительные силы, совокупность производственных отношений и социальных институтов, сознание, религия и культура определенного общества); 2) микросреду как непосредственное социальное окружение ребенка (семья, коллективы и группы разных уровней).

Особое место теория развивающей среды занимает в педагогических воззрениях Ж.Ж. Руссо, считавшего, что «все прекрасно, когда выходит из рук Творца, все портится в руках человека». Руссо был одним из первых, кто стал рассматривать среду как условие оптимального саморазвития личности. По его мнению, система воспитания только тогда будет эффективной, когда для каждой личности будет создана особая развивающая среда, которая установила бы равновесие между его реальными возможностями и природными потребностями. В такой среде личность не получает готовые знания, а учится добывать их сама в процессе наблюдения за живой природой, на ос-

нове собственного опыта. При этом, отмечал Ж.Ж. Руссо, основным источником развития личности выступает не обширность знаний, а умение самостоятельно распоряжаться ими. В такой специально созданной среде свойства личности, развитые «природосообразным» воспитанием, позволяют ей сохранять внутреннюю свободу, независимость от предрассудков и заблуждений общества.

Разрабатывая концепцию творческого развития личности, Селестен Френе придавал большое значение собственному опыту ребенка, приобретенному в семье и школе. По мнению Френе ребенок должен сам создавать свою личность, раскрывать свои творческие возможности. Функция педагога должна заключаться в том, чтобы помочь ребенку обнаружить и развить в себе то, что ему органично присуще. В связи с этим педагог уделял особое внимание конструированию среды, в которой происходит обучение и саморазвитие личности. В отдельных своих работах Френе описывает модель «детского заповедника», где целью воспитания выступает «максимальное развитие личности ребенка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить».

В отечественной педагогике термин «среда» начал активно использоваться в 20-е годы XX века. «Педагогику среды» разрабатывал С.Т. Шацкий, «общественная среда ребенка» описывается в трудах П.П. Блонского, «окружающая среда» у А.С. Макаренко. Данные авторы в своих трудах доказывали, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, а условия, среда его существования — предметы, люди, их межличностные отношения, деятельность. А также внутренние условия — эмоциональное состояние ребенка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки.

В настоящее время понятие «среда» также не имеет четкого определения. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение.

Д.Ж. Маркович определяет среду как совокупность естественных и искусственных условий, в которых осуществляется жизнедеятельность человека.

Определяя среду человека, Л.В. Максимова отмечает, что эта среда является сложным образованием, включающим целый ряд взаимосвязанных компонентов природного и социального характера.

В толковом словаре русского языка *среда* определяется как окружающие человека социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий.

Под средой Н.Б. Крылова предлагает понимать «часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов». При этом основными параметрами среды являются отношения, ценности, символы, вещи, предметы.

Л.И. Божович среду определяет как «особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих и динамику развития, и новые качественные образования». Автор отмечает, что очень важно понять характер переживания ребенка, включенного в среду, характер его отношения к среде. Л.И. Божович осуществляет поиск организации среды в двух направлениях: духовно — пространственном и предметно — пространственном, обеспечивающих не только отношение ребенка к среде, но и его активность в ней.

В теории педагогики среда включает в себя все то, что оказывает влияние на обучение, воспитание и развитие человека.

В зарубежной дидактике принято понятие «средоориентированного обучения» — обучения посредством особой «обучающей среды» как совокупности системных формирующих влияний предметной, социальной и информационной сред. Как указывает С.Ф. Сергеев, все социальные среды обладают некоторым обучающим эффектом. Существуют обучающие свойства среды — ее интегральные эффекты, возникающие в системе среда — субъект. Они выражаются в появлении новых адаптивных качеств в психофизиологической системе человека, позволяющих ему ориентироваться в новых задачах и результативнее решать старые.

Понятие образовательной среды разрабатывается на протяжении последних десятилетий рядом ученых в нашей стране и за рубежом. Такие ученые, педагоги, психологи-практики, как В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, Н.Б. Крылова, М.М. Князева и др. акцентировали внимание на философских аспектах понятия «образовательная среда», приемах и технологиях ее проектирования. Вопросы конструирования образовательной среды в применении к практике обучения и воспитания рассмотрены в работах О.С. Газмана, М.В. Кларина, И.Д. Фрумина и др., в работах основоположников системы развивающего обучения (В.В. Давыдов) и т.д.

Многими психологами и педагогами под образовательной средой понимается система, включающая в себя

такие структурные элементы, как совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Гуманистическая тенденция в современном образовании предполагает разносторонность его содержания, усиления связи с жизнью, историзма, толерантности, этической и экологической направленности, единства эмоционального и рационального, возрастания роли рефлексивных знаний и умений, ориентирующих на последующее непрерывное образование.

Среда становится образовательной тогда, «когда появляется личность, имеющая интенцию на образование». При этом одна и та же среда может быть образовательной для одного человека и совершенно нейтральной в этом смысле для другого. Человек имеет шанс формировать свою образовательную среду в границах определенного образовательного пространства, выбирая образовательные институты или занимаясь самообразованием.

**Образовательная среда** — система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении [4]

В современной педагогике образовательная среда трактуется как часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса.

В системе «Школа 2100» под образовательной средой понимается целостная качественная характеристика внутренней жизни школы, которая определяется конкретными задачами; проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются; содержательно оценивается по тому эффекту в личностном, социальном, интеллектуальном развитии детей, которого она должна достичь.

В самом широком контексте образовательная среда представляет собой любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. С позиций психологического контекста, по мнению Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др., развивающая среда — это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение.

Образовательная среда имеет свою структуру, однако нет единого подхода к выделению компонентов образовательной среды. Рассмотрим подходы отдельных авторов.

Г.А. Ковалев в качестве единиц образовательной среды выделяет физическое окружение, человеческие факторы и программу обучения. К *физическому окружению* им отнесены: архитектура школьного здания, размер и пространственная структура школьных интерьеров; легкость

трансформирования внутришкольного дизайна в пространстве школы; возможность и диапазон перемещений учащихся в интерьерах школы и т.д. к *человеческим факторам* им отнесены: личностные особенности и успеваемость учащихся; степень их скученности и ее влияние на социальное поведение, распределение статусов и ролей; половозрастные и национальные особенности учащихся и их родителей. К *программе обучения* отнесены: структура деятельности учащихся, содержание программ обучения (их консерватизм или гибкость), стиль преподавания и характер контроля и т.д.

Е.А. Климов в «среде существования и развития человека» предлагает выделить следующие части среды: социально — контактную, информационную, соматическую и предметную. К *социально-контактной* части среды автор относит опыт, образ жизни, личный пример, деятельность, поведение, взаимоотношение окружающих; учреждения и их представителей, с которыми человек взаимодействует; реальное место человека в структуре своей группы, устройство этой группы и т.д.

Изучая среду, Н.Е. Щуркова выделяет такие компоненты, как предметно — пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное пространство.

Е.А. Климова, Г.А. Ковалева и другие исследователи опираются на эколого — психологический подход, который согласуется с теорией «экологического комплекса» О. Дункна и Л. Шноре — одной из фундаментальных теорий функционального единства человеческого сообщества и среды. В «экологическом комплексе» авторами выделяется 4 компонента: население, или популяция, окружающая среда, технология и социальная организация. Вслед за данными авторами В.А. Ясвин строит четырехкомпонентную модель, в которой выделяет пространственно-предметный, социальный, психодидактический компоненты и субъектов образовательного процесса.

1. *Пространственно-предметный компонент* — это архитектурные особенности здания, оборудование, особая атрибутика учебной обстановки.

2. *Социальный компонент* — определяется присущей именно данному типу культуры формой детско-взрослой общности. Здесь важно соблюдать несколько условий: педагог и студент — единый полисубъект развития; наличие между педагогами и студентами отношений сотрудничества; наличие коллективно распределенной учебной деятельности; коммуникативное насыщение жизни студентов и педагогов в стенах вуза.

3. *Психодидактический компонент* — содержание образовательного процесса, осваиваемые студентом спо-

собы деятельности, организация обучения. Внутри данного компонента даются ответы на вопросы чему и как учить.

Образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия. Люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное воздействие, но и образовательная среда влияет на каждого субъекта образовательного процесса.

Как подчеркивает В.И. Слободчиков, образовательную среду нельзя считать чем-то однозначным, наперед заданным. Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно что-либо проектируют и строят. Такую среду можно рассматривать и как предмет, и как ресурс совместной деятельности.

Е.В. Кортаева подчеркивала, что любой компонент среды должен быть эмоционально развивающим. Она выделила условия, которые могут обеспечить эмоционально-развивающий характер компонентов образовательной среды:

\* отношении между участниками совместной жизнедеятельности, то есть эмоционально-поддерживающий компонент среды;

\* режимные моменты, организующие процесс пребывания ребенка в ДОУ или школе, то есть эмоционально-развивающий компонент;

\* внешняя обстановка (цветовое решение, удобство мебели и т.д.) — эмоционально-настраивающий компонент;

\* организация занятости детей — игры, учеба, сюрпризные моменты — эмоционально-активизирующий компонент;

\* включение в занятия эвристических упражнений с детьми — эмоционально-тренирующий компонент.

Чаще всего образовательная среда характеризуется двумя показателями: насыщенностью (ресурсным потенциалом) и структурированностью (способами организации). Образовательная среда только в том случае будет способствовать личностному и культурному росту обучающихся, когда «наличное социокультурное содержание превращается и в содержание образования, то есть собственно образовательную среду» (по В. Слободчикову).

Итак, мы кратко рассмотрели вопрос выделения компонентов образовательной среды. Для современного педагога важно уметь моделировать разные компоненты образовательной среды, создавать условия для полноценного воспитания и развития учеников.

#### Литература:

1. Балабанова Н.В. Образовательная среда школы и проблемы социализации личности: Монография. Краснодар, 2002.
2. Образовательная система «Школа 2100» — качественное образование для всех: Сб. мат. / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Баласс, 2006.

3. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования: вторая Российская конференция по экологической психологии: Тезисы докладов. М., 2000.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001

## Формирование нравственных качеств студентов средствами национальных видов спорта

Яковлев Яков Ильич, ассистент, соискатель;

Саввинова Евгения Ивановна, ассистент, соискатель

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

**Актуальность работы.** В условиях демократизации общества наблюдается пробуждение интереса народа к собственной культуре, науке и истории, что отражает общественную потребность в восстановлении исторической правды, освещении незаслуженно забытого и отвергнутого, формировании целостной картины мира.

В настоящее время в Республике Саха (Якутия) большой популярностью пользуется национальное спортивное единоборство «хапсагай». Это «единоборство» имеет огромное значение не только как средство, способствующее развитию массовости спорта среди населения, но и как важнейшее средство физического, нравственного и духовного воспитания подрастающего поколения. Современная социально-психологическая ситуация, сложившаяся в российском обществе, характеризуется кризисом личности, возникшим вследствие утраты человеком ценностей базовой культуры, на основе которой эта личность формировалась; неустойчивостью и противоречивостью нравственного сознания, что находит отражение в выборе ценностных ориентаций и идеалов.

Анализ изученной нами литературы свидетельствует, что в педагогике и психологии разработан и накоплен обширный фонд, раскрывающий механизмы развития и становления личности. В своих исследованиях Б.С. Гершунский, М.В. Богуславский, И.Н. Сиземская, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, И.А. Сикорский, М.И. Шилова и др. подчеркивают, что характер человека определяется не столько широтой или силой его ума, сколько развитием морально-этических норм, что одним из направлений формирования нравственных качеств является анализ внутреннего мира отдельной личности, определяющей характер всех поступков и действий, ее моральный выбор. Национальной спортивной борьбе «хапсагай» посвящены труды: Н.Н. Тарского, Г.Г. Андросова, В.П. Кочнева, Н.К. Шамаева, Д.П. Коркина, Л.А. Афанасьева и др. Они существенно обогащают научные представления о максимальном использовании всех возможностей данного вида спорта для развития личности.

Однако, несмотря на разнообразие аспектов рассмотрения, затрагивающих вопросы нравственного воспитания молодежи, проблема формирования морально-этических норм в процессе изучения конкретных учебных

дисциплин не стала предметом специального изучения. Наблюдается пробел в использовании потенциала и возможностей национальных видов спорта. До настоящего времени еще не изучен ряд вопросов, касающихся истории возникновения и развития массового вида состязаний «хапсагай» у народа саха. Не исследована и не изучена техника национального спортивного единоборства «хапсагай» и ее видов — «хомуур хапсагай», «хабыр хапсагай».

Общепедагогическое и практическое значение, актуальность проблемы, теоретическая значимость, недостаточная практическая разработанность определили выбор темы данного исследования «Формирование нравственных качеств студентов средствами национальных видов спорта».

**Объект исследования:** процесс формирования нравственных качеств студентов средствами национальных видов спорта.

**Предмет исследования:** педагогические условия формирования нравственных качеств студентов средствами национальных видов спорта.

**Цель исследования:** определение, обоснование, разработка и апробация педагогических путей и условий нравственного формирования личности студента средствами национальных видов спорта.

**Гипотеза исследования:** в основу исследования положено предположение, что процесс формирования нравственных качеств студентов находится в дидактической связи с системой усвоения ими знаний и умений становится продуктивным при условии, если:

— создана образовательная среда, обеспечивающая студенту возможность изучать историю возникновения национальных видов спорта, презентовать социуму свои взгляды и суждения по ним, а также свое взаимодействие с общечеловеческой культурой, рефлексировав собственную деятельность и поведение;

— осуществляется включение студентов в соответствующую их личностным интересам и склонностям деятельность, способствующую освоению ими нравственных ценностей в гражданском обществе;

— педагогический процесс организуется на основе субъект-субъектных отношений его участников, их взаим-

ного уважения и доверия, реализации и обогащения личностного потенциала в нравственном становлении студентов.

**Цель и гипотеза определили задачи исследования:**

1. Разработать модель педагогического обеспечения формирования нравственных качеств студентов средствами национальных видов спорта.

2. Определить пути и средства накопления нравственного опыта студентов средствами национальных видов спорта.

3. Обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить совокупность эффективных путей и условий формирования нравственных качеств студентов средствами национальных видов спорта.

Для осуществления цели исследования, решения поставленных задач и проверки исходной гипотезы исследования использован комплекс взаимодополняющих **методов исследования**, включающий:

- теоретический — анализ, систематизация, классификация, обобщение научных идей и взглядов, изложенных в философской, психолого-педагогической литературе; обобщение и анализ передового педагогического опыта; моделирование;

- эмпирический — опытно-экспериментальная работа; наблюдения за динамикой развития нравственных качеств студентов в процессе занятий в малых группах; беседы, устные и письменные опросы, тестирование.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

- раскрыть сущность педагогических условий, дополняющих теоретические положения по нравственному воспитанию студентов в образовательной среде средствами национальных видов спорта;

- разработать модель педагогического обеспечения формирования нравственных качеств студентов в процессе занятий национальными видами спорта;

- определить комплекс педагогических условий формирования нравственных качеств студентов, включающий: образовательную среду, обеспечивающую творческий подход студентов к изучению национальных видов спорта, свободную презентацию каждым своих суждений по происходящим в обществе ситуациям, обоснование и структурирование процессуально-содержательных механизмов педагогического обеспечения усвоения студентами морально-этических норм и ценностей в процессе нравственного становления и саморазвития, а также частных альтруистических механизмов (эмпатии, идентификации, принятия и освоения социальных ролей, адаптации и самооценки).

**Теоретическая значимость исследования:** заключается в разработке концептуальных подходов, путей и способов реализации педагогического обеспечения формирования нравственных качеств студентов средствами национальных видов спорта.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что подготовлено программное обеспечение для реализации концепции формирования нравственных качеств студентов средствами национальных видов спорта.

## Школьный музей – социальный ресурс района

Яковлева Валентина Львовна, учитель истории  
ГБОУ гимназия № 1590 (г. Москва)

Социально активная школа, предоставив местному сообществу свои ресурсы, фактически расширила свою образовательную среду за пределы здания школы до границ окружающего школу сообщества и тем самым реально вовлекла в образовательный процесс разнообразные дополнительные ресурсы местного сообщества.

Сложившееся партнерство социально активной школы и местного сообщества одинаково выгодно обеим сторонам. Школа, став значимым субъектом влияния в пространстве местного сообщества, изменяет качество и содержание образования, решает образовательные задачи, расширяя образовательную среду и используя дополнительные общественные ресурсы: кадровые, имущественные, финансовые. С другой стороны, местное сообщество получает реальное вовлечение в процессы самоорганизации для решения насущных местных задач и проблем дополнительные образовательные и организационные ресурсы, а также кадровые ресурсы учащейся мо-

лодежи и других участников образовательного процесса — педагогическая и родительская общественность также реально включаются в местное социальное развитие.

Музей — специфический институт науки, культуры и образования. Он призван выполнять свои, присущие только ему функции. К исторически сложившимся социальным функциям музея относят функцию документирования и образовательно-воспитательную. Другими функциями музея являются исследовательская, охранная, рекреационная, коммуникативная, профориентационная и т.д. [3, с. 27].

Одним из важнейших школьных ресурсов является школьные музеи. И если раньше они стояли на позиции преимущественно памяти, то теперь они стали выполнять миссию социализации подрастающего поколения, формируя социально-мировоззренческие компетенции, в том числе и осознание своей гражданской идентичности — принадлежность к стране, обществу, государству.

Школьный музей — одна из форм дополнительного образования в условиях общеобразовательного учреждения. Одним из основных направлений деятельности гимназии является — организация образовательного пространства, способствующего саморазвитию и самореализации учеников. Школьный музей расширяет это пространство в процессе организации своей работы, которая способствует развитию сотворчества, активности, самостоятельности учащихся в процессе сбора, исследования, обработки, оформления и пропаганды историко-краеведческих материалов, имеющих воспитательную и научно-познавательную ценность [3, с. 28].

Когда-то в 80-е, работая учителем в одной из провинциальных школ Латвии, мне пришлось познакомиться с работой нескольких музеев, организованных в русских и латышских школах. Тогда для нас, учителей русских школ, были организованы курсы по истории Латвии. Конечно, нас потрясла экспозиция школьного музея в русской школе г. Лиепая. Там учитель вместе с ребятами собирали материал по истории обороны и освобождения г. Лиепая во время Великой Отечественной войны. С каким подъемом она рассказывала нам неизвестные эпизоды этих героических и трагических страниц, показывала экспонаты, которые ребята находили во время раскопок на местах боевых действий. Открывалась совсем другая история, не книжная, не официальная, а настоящая, живая, не такая грандиозная по масштабам, но камерная местная, и тем самым более доступная, порой противоречивая, иногда необъяснимая, но которую можно было потрогать своими руками и ощутить свое соединение с ней.

Однако, самое большое удивление нас ожидало в небольшом латышском городке Пампали. Здесь в маленькой латышской школе, расположенной в лесах, где в 1944 году шли ожесточенные бои, местные ребята и учителя создали музей, посвященный советским воинам, здесь воевавшим и погибшим. Они вели поиски в лесах, раскопки на месте сохранившихся окопов, захоронений. Потрясли находки — это были в основном солдатские медальоны, фляги, солдатские кружки и ложки, котелки, и на многих были имена, написанные, процарапанные. Алюминиевая ложка с фамилией Ба...нов, в том месте, где буквы отсутствуют — пулевое отверстие. Ребята не только собирали вещи, они восстанавливали имена и разыскивали родственников погибших, а потом приглашали их в школу и на обелиске около братской могилы появлялись новые имена. Какое нужное благодарное дело. Сколько благодарности от тех, кто нашел, наконец, своего сына, отца, деда! А главное из этих ребят очень трудно воспитать тех, кто сейчас громит братские могилы советских солдат и верит в «новую» историю Латвии.

В маленьком поселке Попэ школа находилась в старом замке местного барона, эмигрировавшего в 1940 году. Здесь же в поселке жил руководитель партизанского отряда «Булта (Стрела)» — Аболиньш. В школе маленький музей, посвященный отряду и его командиру. Нас, уче-

ников и учителей русской школы, пригласили в гости как раз в День Победы. Латышские школьники повели нас в поход, показали дом Аболиньша, сарай на хуторе, где он прятался от фашистов, сохранившуюся ветку узкоколейки, по которой немцы перевозили боеприпасы и солдат, эти вагоны и подрывали местные партизаны. Ребята сначала вели себя натянуто, ведь это были годы, когда уже всюду раздувался пожар недоверия, но песни у костра, игры, печеная картошка — и вот уже на обратном пути все перемешались и весело болтали.

Именно тогда стало понятно, как важна внеурочная работа с детьми, как она объединяет их, способствует их самореализации, инклюзии, как процессу увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, стиранию возрастных и других различий между ними.

Идея создания краеведческого музея в нашей гимназии возникла в процессе участия учителей и учащихся в эксперименте «Интеграция содержания естественного и гуманитарного общего и среднего образования, как условие целостности образовательной среды в школе будущего». Группа учителей и учащихся работала над интегрированным проектом «Наш район — Ховрино». В результате поиска, отбора, анализа материала стало ясно, что вскрыт богатейший краеведческий материал, который дает возможность учащимся активно осваивать окружающую природную и культурно-историческую среду.

В этой связи хочется вспомнить, что основой педагогической системы великого русского педагога К.Д. Ушинского явилась выдвинутая им концепция народности воспитания. Отечественная педагогическая наука должна быть построена, по мнению педагога, с учетом национальных особенностей народа, отражать специфику национальной культуры и воспитания. В статье «О народности в общественном воспитании» Ушинский дает глубокий анализ воспитания в духе народности. Под народностью он понимает такое воспитание, которое создано самим народом и основано на народных началах. История народа, его характер и особенности, культура, географические и природные условия определяют направленность воспитания со своими, ценностями и идеалами. Отсюда и требования: воспитание должно быть самобытным, национальным [1, с. 15].

Принцип народности связан и с задачами формирования личности, и с воспитанием у детей любви к родине, своему отечеству, гуманности, правдивости, трудолюбия, ответственности, чувства долга, воли, чувства самолюбия в его правильном понимании, эстетического отношения к жизни. Все эти качества исходят от народа и соотносятся с его характером и традициями, помогают формировать национальное самосознание народа (там же).

Принцип народности может и должен быть реализован через работу в школьных краеведческих музеев, которые призваны способствовать формированию гражданско-патриотических качеств, расширению кругозора и воспитанию познавательных интересов и способностей, ов-

ладению учебно-практическими навыками поисковой, исследовательской деятельности, служить целям совершенствования образовательного процесса средствами дополнительного образования.

Концепция создания и развития школьного музея разработана с учетом воспитательной стратегии гимназии № 1590 на основе программ основного и дополнительного образования. Одним из главных направлений является создание культурно-образовательной среды взаимодействия в системе дополнительного образования, обеспечивающей понимание и принятие ценности свободного времени для личностного развития [4, с. 2].

Программа музея в условиях общеобразовательного учреждения дает ребенку реальную возможность выбора своего индивидуального пути. Получение ребенком такой возможности означает его включение в занятия по интересам, создание условий для достижений, успехов в соответствии с собственными способностями безотносительно к уровню успеваемости по обязательным учебным дисциплинам. Дополнительное образование увеличивает пространство, в котором школьники могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовывать свои личностные качества, демонстрировать те способности, которые зачастую остаются невостребованными основным образованием. В дополнительном образовании ребенок сам выбирает содержание и форму занятий, может не бояться неудач [2, с. 12].

Открывая музей, сразу стало понятно, что без привлечения общественности района работа не получится. Благодаря Совету ветеранов Ховрино вышли на старожилов района. К нам в гости пришли главный библиограф би-

блиотеки им. В.И. Ленина И.А. Гузеева, которая рассказала о том, как местные энтузиасты чтут имя последнего владельца усадьбы Ховрино М.С. Грачева, художник В.А. Волк принес свои картины старого Ховрино, старожил района Л.В. Заякина принесла старые альбомы с фотографиями послевоенного Ховрина, И.А. Корнелаева, прихожанка местного храма Знамения, передала экземпляры газеты Лампада, где часто печатаются материалы по истории района.

Эти люди рассказали много интересного, неизвестного, они помогли определить круг тех тем, которыми ребята могут заинтересоваться для своих будущих исследовательских работ. Например, в нашем районе жил художник-передвижник К.В. Лемох, Е.В. Молчанов и М.С. Грачев — последние владельцы усадьбы, жизнь и судьба которых мало известны, архитекторы Кекушев и Быковский, поэт Брюсов. Ф.А. Головин — сподвижник Петра I и т.д. Многие ребята заинтересовались новыми неизвестными страницами истории, было написано много исследовательских работ, с которыми они потом выступали на различных конференциях и конкурсах, получали призовые места и грамоты.

Нашему музею уже два года, сменились уже несколько групп экскурсоводов, появляются новые идеи, начали создавать сайт музея, на котором разместили информацию о нашей экспозиции, хотим сделать виртуальный музей, чтобы с его экспонатами могли познакомиться как можно больше людей. Ребята загорелись идеей снять фильм «Ночь в музее», пишут сценарий, спорят, им это реально интересно. А для меня, как руководителя, это самое главное и ценное в работе.

#### Литература:

1. Гончаров Н.Н. Педагогическая система К.Д. Ушинского. — М., 1974 г.
2. Прутченков А. Музейная педагогика // Воспитание школьников. — 2002. — №5.
3. Туманов В.Е. Школьный музей. — М., 2002.
4. Концепция историко-краеведческого музея гимназии № 1590 «Ховрино — вчера, сегодня, завтра».

## МЕДИЦИНА

### Двухчастотный метод обнаружения низкоконтрастных подкожных образований

Пересыпкина Елена Николаевна, магистрант;  
Истомина Анна Игоревна, магистрант;  
Черникова Анастасия Михайловна, магистрант;  
Чичканова Ольга Васильевна, магистрант;  
Альмас Гамиль Фатех, аспирант  
Тамбовский государственный технический университет

В настоящее время детектирование неоднородностей для получения карты распределения поглощения и рассеяния мягких тканей производится с помощью диффузионной оптической томографии (ДОТ), рентгеновской компьютерной томографии (КТ) и магниторезонансной томографии (МРТ). Хотя КТ и МРТ дают очень хорошее пространственное разрешение, для их применения требуется достаточно громоздкое и дорогостоящее оборудование. Методы ДОТ существенно дешевле, мобильней и дают информацию об оксигенации или деоксигенации крови и о функциональном состоянии тканей [1]. Общим недостатком существующих методов является стремление проникнуть сквозь кожу без учета неоднородности характеристик кожи, что ограничивает их применение при работе по низкоконтрастным подкожным образованиям и может приводить к наблюдению ложных образований.

По этим причинам сейчас практически нет систем для обнаружения образования целлюлита на ранних стадиях. Известно о применении теплового сканирования, или термографии для обнаружении целлюлита на стадиях выше третьей.

Согласно исследовательским агентствам, более 85% женщин всех возрастов, во всем мире испытывают проблему «ЦЕЛЛЮЛИТ». Целлюлит — это излишнее накопление жира в глубоких слоях кожи, соединяющих ее с мышцами.

В подкожном жировом слое находятся скопления жировых клеток, которые окружены соединительно-тканевыми волокнами [2], тяжами, которые одним своим концом крепятся к мышцам, а другим к коже. Когда жировые клетки увеличиваются в объеме, соединительно-тканевые волокна растягиваются, но до определенного предела, потом они просто компенсаторно начинают уплотняться, пытаются предотвратить дальнейшее растягивание. Поскольку соединительные перегородки расположены под углом к коже, они подтягивают кожу внутрь, создавая неровность ее поверхности. Таким образом, образование целлюлита проявляется в неровности кожного покрова и плотности жировой ткани.

Для обнаружения целлюлита необходимо увеличить степень проникновения света в подкожный покров и исключить влияние неоднородности световых характеристик кожи на формируемое изображение, что особенно важно при обнаружении слабых изменений подкожных образований. Для решения этой задачи выберем длину волны источника подсветки и применим систему с кросс-поляризацией. При изучении свойств поляризованного света выяснилось, что он создаёт гораздо меньше вредного хаотичного отражённого света «светового тумана» и способствует получению изображений высокой ясности [3].

На рис. 2 показана глубина прохождения света через кожу человека.



Рис. 1. Образование целлюлита



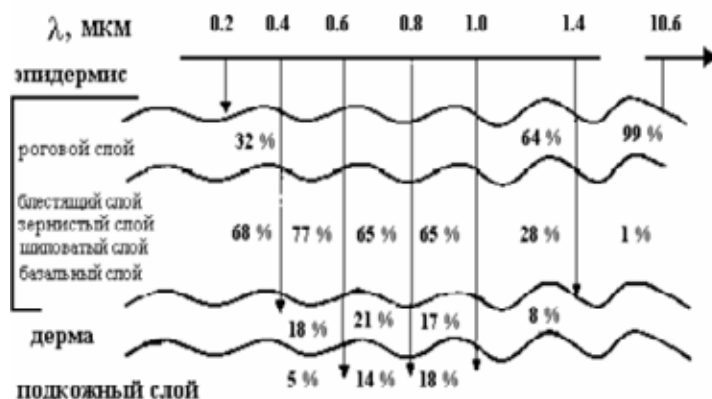


Рис. 2. Глубина прохождения света в зависимости от длины волны

Из рисунка 2 видно, что наибольшей глубиной проникновения обладает свет на длинах волн от 0,4–1,0 мкм, т.е. для данного исследования наиболее подходит красный диапазон длин волн.

Светодиод подсвечивает участок поверхности подкожного образования  $F(x, y)$ . Изображение подсвечиваемого участка кожи воспринимается матрицей ФПЗС, причем каждый элемент матрицы воспринимает изображение определенного элемента кожи. Освещенность подсвечиваемого участка кожи площадью  $A$  определяется выражением [4]:

$$E = \frac{\Phi_0}{A} \cdot \cos(\theta) \tag{1}$$

где  $\Phi_0$  – световой поток, излучаемый светодиодами на элемент участка кожи;

$R$  – расстояние от точки визирования до фотоприемника (под знаком  $\cos$  стоит угол между нормалью к касательной участка поверхности  $N$  и направлением визирования).

При прохождении лучей светодиода сквозь кожу освещенность поверхности на основании закона Бугера в приближении однократного рассеяния [2] снижается на коэффициент пропускания  $e^{-\tau(x,y,\lambda)}$ . Следовательно, с учетом мешающего воздействия бликов, ореолов и другие факторов, освещенность имеет вид:

$$E'(x, y, \lambda) = E \cdot e^{-\tau(x,y,\lambda)} = \frac{\Phi_0}{A} \cdot \cos(N\hat{R}_0) \cdot e^{-\tau(x,y,\lambda)} \tag{2}$$

где  $\tau(x, y, \lambda)$  – спектральный коэффициент ослабления (рассеяния и поглощения).

Неровности подсвечиваемой поверхности кожи больше длины волны излучения светодиода, поэтому такая поверхность подчиняется законам Ламберта, для которой, как известно [3], яркость излучения не зависит от угла наблюдения и равна:

$$B(x, y, \lambda) = \frac{E'(x,y,\lambda) \cdot \rho(x,y)}{\pi} = \rho(x, y) \cdot \frac{\Phi_0 \cdot \cos(N\hat{R}_0)}{A \cdot \pi} \cdot e^{-\tau(x,y,\lambda)},$$

где  $\rho(x, y)$  – локальное значение коэффициента отражения поверхности в точке визирования.

Сила света переотраженного элементом поверхности в направлении апертуры фотоприемника описывается следующим выражением:

$$I(x, y, \lambda) = B(x, y, \lambda) \cdot e^{-\tau(x,y,\lambda)} \cdot A = \rho(x, y) \cdot \frac{\Phi_0 \cdot \cos(N\hat{R}_0)}{\pi} \cdot e^{-2\tau(x,y,\lambda)} \tag{3}$$

Тогда через объектив с диаметром  $D$  на фоточувствительную ячейку ФПЗС пройдет световой поток:

$$\Phi_A(x, y, \lambda) = C(x, y) \cdot \frac{\Phi_0 \cdot D^2}{4 \cdot R^2} \cdot e^{-2\tau(x,y,\lambda)} \tag{4}$$

где  $C(x, y) = \rho(x, y) \cdot \cos(N\hat{R})$  – безразмерный коэффициент, характеризующий отражательную способность и рельеф участка подкожного образования.

Выражение (4) определяет световой поток, отраженный от кожи и падающий на фоточувствительный элемент матрицы ФПЗС. Аналогичное отражение происходит от слоя «светового тумана». Поэтому в направлении фотоприемника будет также наблюдаться поток излучения:

$$\Phi'_A(x, y, \lambda) = \frac{\Phi_0 \cdot D^2}{4 \cdot R^2 \cdot \beta} \cdot (1 - e^{-\tau(x, y, \lambda)}) \quad (5)$$

где  $\beta$  – коэффициент влияния кросс поляризации.

Таким образом, суммарный световой поток  $\Phi_S(x, y, \lambda)$  имеет следующий вид:

$$\Phi_S(x, y, \lambda) = \Phi_A(x, y, \lambda) + \Phi'_A(x, y, \lambda) \quad (6)$$

Для определения заряда  $q_i(x, y, \lambda)$ , накопленного в  $i$ -ой ячейке ФПЗС, воспользуемся следующим выражением [2]:

$$q_i(x, y, \lambda) = Q \cdot \Phi_S(x, y, \lambda) \cdot t_n \quad (7)$$

где  $Q$  – чувствительность ячейки, зависящая в основном от коэффициента пропускания многослойного покрытия, квантового выхода, внутреннего фотоэффекта и коэффициента поглощения полупроводниковой подложки;

$t_n$  – время накопления.

Тогда, с учетом (4)–(6) выражение (7) запишем в виде:

$$q_i(x, y, \lambda) = \frac{Q \cdot t_n \cdot \Phi_0 \cdot D^2}{4 \cdot R^2} \cdot \left[ C(x, y) \cdot e^{-2\tau(x, y, \lambda)} + \frac{1 - e^{-\tau(x, y, \lambda)}}{\beta} \right] \quad (8)$$

Обозначим  $\frac{Q \cdot t_n \cdot \Phi_0 \cdot D^2}{4 \cdot R^2} = \kappa$ , так как эта величина постоянна.

Получим

$$q_i(x, y, \lambda) = \kappa \cdot \left[ C(x, y) \cdot e^{-2\tau(x, y, \lambda)} + \frac{1 - e^{-\tau(x, y, \lambda)}}{\beta} \right]. \quad (9)$$

Так как  $\beta \geq 100$ , то вторым слагаемым можно пренебречь.

В результате

$$q_i(x, y, \lambda) = \kappa \cdot C(x, y) \cdot e^{-2\tau(x, y, \lambda)} \quad (10)$$

В полученном уравнении два неизвестных  $C(x, y)$  и  $\tau(x, y)$ . Используем зависимость  $\tau(x, y)$  от длины волны  $\lambda$ . Составим систему уравнений для двух длин волн.

$$\begin{cases} q_1(x, y, \lambda_1) = \kappa \cdot C(x, y) \cdot e^{-2\tau(x, y, \lambda_1)} \\ q_2(x, y, \lambda_2) = \kappa \cdot C(x, y) \cdot e^{-2\tau(x, y, \lambda_2)} \end{cases} \quad (11)$$

При этом, подбираем  $\lambda_1$  и  $\lambda_2$  таким образом, чтобы выполнялось равенство:

$$\tau(x, y, \lambda_1) = 2\tau(x, y, \lambda_2),$$

где  $\tau(x, y, \lambda) = \sqrt{3 \cdot \mu_a \cdot (\mu_a + \mu_s')} \cdot L(x, y)$ ;

$L(x, y)$  – толщина кожного покрова;

$\mu_a$  – коэффициент рассеивания;

$\mu_s'$  – коэффициент поглощения.

Введем обозначение  $z(x, y, \lambda) = e^{-2\tau(x, y, \lambda)}$ , учитывая все преобразования, получим новую систему уравнений, где  $z(x, y, \lambda)$  коэффициент, характеризующий оптические параметры кожи.

$$\begin{cases} q_1(x, y, \lambda_1) = \kappa \cdot C(x, y) \cdot z(x, y, \lambda_1) \\ q_2(x, y, \lambda_2) = \kappa \cdot C(x, y) \cdot z^2(x, y, \lambda_1) \end{cases} \quad (12)$$

Выразим  $z(x, y, \lambda_1)$

$$z(x, y, \lambda_1) = \frac{q_2(x, y, \lambda_2)}{q_1(x, y, \lambda_1)} \quad (13)$$

Следовательно

$$C(x, y) = \frac{q_1^2(x, y, \lambda_1)}{q_2(x, y, \lambda_2) \cdot k} \quad (14)$$

Произведем обратную замену к, получим:

$$C(x, y) = \frac{q_1^2(x, y, \lambda_1) \cdot 4 \cdot R^2}{q_2(x, y, \lambda_2) \cdot Q \cdot t_n \cdot \Phi_0 \cdot D^2} \quad (15)$$

Таким образом, зарядовый профиль сформированный в ФПЗС будет повторять профиль изменения плотности жировой ткани.

Определим значения длин волн  $\lambda_1$  и  $\lambda_2$  на которых будет работать система. Для этого используем данные по оптическим свойствам человеческой кожи [5] приведенные в таблице 1.

Таблица 1. Оптические свойства человеческой кожи *in vitro*

Ткань	$\lambda, \text{нм}$	$\mu_a, \text{см}^{-1}$	$\mu_s', \text{см}^{-1}$
Дерма	250	26	257
	308	8,7	170
	337	6,1	141
	351	5,2	127
	415	3,5	82
	488	2,6	60
	514	2,2	58
	585	2,2	41
	633	2,0	37
	800	1,7	30

Для увеличения  $\tau(x, y, \lambda) = \sqrt{3 \cdot \mu_a \cdot (\mu_a + \mu_s')} \cdot L(x, y)$  в 2 раза необходимо увеличить в 4 раза значение  $\mu_a \cdot (\mu_a + \mu_s')$ .

Выбираем  $\lambda_1=800$  нм потому, что она имеет наибольшую глубину проникновения в кожу. Из таблицы 2 видно, что при  $\lambda=800$  нм значение  $\mu_a \cdot (\mu_a + \mu_s')$  равно 54, следовательно, подбираем  $\lambda_2=458$  нм при которой значение  $\mu_a \cdot (\mu_a + \mu_s')$  увеличивается в 4 раза.

Полученное выражение (15) позволяет определить коэффициент, характеризующий отражательную способность рельефа участка подкожного слоя, на основании двух изображений, полученных на двух различных длинах волн.

Таким образом, предложен двухчастотный способ определения подкожного образования на ранних стадиях, позволяющий исключить искажения, вызванные неоднородностью световых характеристик кожи.

Литература:

1. Проскурин С.Г. Использование поздно пришедших фотонов для диффузионной оптической томографии биологических объектов // Квантовая электроника – 2011. – №5. – С. 41.
2. Цветкова Г.М. Патоморфологическая диагностика заболеваний кожи. / Г.М. Цветкова, В.Н. Мордовцев – М., 1986.

3. Дацкевич Н.П. Физические аспекты перспектив клинико-диагностического применения биофотометрии // Актуальные аспекты лазерной медицины. / Н.П. Дацкевич, Ю.В. Алексеев, Ю.Б. Макарова — Москва — Калуга, 2002. — С. 389.
4. Яворский Б.М. Справочник по физике. / Яворский Б.М., Детлаф А.А. — М.: Наука, 1977. — 942 с.
5. Пушкарева А.Е. Методы математического моделирования в оптике биоткани. Учебное пособие. — СПб: СПбГУ ИТМО, 2008. — 103 с.

## Применение «Нанафлюора» в детской стоматологии

Трегубова Светлана Петровна, врач-стоматолог; Верененко Елена Владимировна, врач-стоматолог  
МБУЗ «Детская стоматологическая поликлиника» (г. Старый Оскол)

Здоровье детей складывается из многих факторов, один из которых — здоровые зубы и десны. Проблема кариеса зубов в детской стоматологии является одной из наиболее актуальных, и имеет большое медицинское и социальное значение. Кариес, развившийся в детском возрасте, неблагоприятно влияет на состояние ребенка, и значительно повышает риск развития хронических заболеваний, таких как хронический тонзиллит, фарингит, гастрит, пиелонефрит, а также аллергических болезней. Несмотря на определенные успехи в профилактике и лечении этого заболевания, распространенность и интенсивность кариеса у детей остаются очень высокими. И именно поэтому профилактика кариеса в детской стоматологии является первостепенным значением для сохранения здоровья зубов и дает максимальный эффект, а значит — это одно из самых важных направлений деятельности врачей-стоматологов, поскольку способствует повышению уровня стоматологического здоровья населения.

В профилактических мероприятиях по предупреждению кариеса выделяют:

1. Эндогенная безлекарственная профилактика кариеса — предполагает соблюдение правил сбалансированного питания. Ежедневный рацион обязательно должен включать продукты, содержащие белки и аминокислоты, микроэлементы и витамины. Среди них особо важны разнообразные молочные продукты.

2. Эндогенная лекарственная профилактика кариеса — заключается в целенаправленном применении лекарственных препаратов фтора и кальция, витаминов группы В и D, рыбьего жира, иммуностимулирующих средств и пр. в целях профилактики кариеса.

3. Экзогенная безлекарственная профилактика кариеса. К этой группе профилактических мероприятий относятся: тщательная правильная гигиена полости рта; сокращение количества углеводов в пище, употребление сахарозаменителей, регулярная профессиональная гигиена полости рта.

4. Экзогенная лекарственная профилактика кариеса зубов. Осуществляется под контролем стоматолога и включает в себя реминерализацию эмали препаратами кальция и фтора в виде лаков, гелей, аппликаций

Экзогенная профилактика кариеса, то есть внешняя, — это комплекс мероприятий, направленный на повышение резистентности зубов к кариесу путем непосредственного влияния на твердые ткани зуба, а также предупреждение или устранение действия кариесогенных факторов полости рта. Она бывает местная (действие определенных средств непосредственно на зубы) и общая (действие на весь организм).

Все методы экзогенной профилактики эффективны сразу же после прорезывания зубов (первые 1–2–3 года). Этому способствует особенность строения эмали зубов, которые только что прорезались. Поверхность эмали такого зуба имеет углубления, ниши, микропоры, участки менее плотного прилегания кристаллов гидроксиапатита — микропористость структуры, которая обуславливает высокую проницаемость. На протяжении 3–4 лет после прорезывания происходит интенсивное накопление эмалью ионов кальция, фосфора, фтора и других микроэлементов. Это называется «дозревание эмали» или «вторичная минерализация». Такая структура эмали обуславливает низкую кислотоустойчивость эмали, но, одновременно благоприятной для насыщения ее компонентами из слюны или из средств экзогенной профилактики.

После прорезывания зуба наибольшее профилактическое действие оказывают соединения фтора при местном их применении. Фтор имеет очень сильно выраженный противокариозный эффект, который объясняется замещением гидроксильной группы (ОН-) гидроксиапатита эмали на фтор (F-). Некоторые авторы приводят данные о том, что фтор также подавляет кислотообразующие бактерии. Наиболее выраженный эффект наблюдается при оптимальном его поступлении в организм в период развития, минерализации и последующего созревания зубов, то есть в детском возрасте. Источником ионов фтора для местного применения могут быть различные его соединения: фторид натрия, фторид олова, монофторфосфат натрия, органические соединения фтора и другие. Формы применения фтористых соединений могут быть различны: пасты для втирания, растворы для аппликаций или полосканий, гели, лаки, зубные пасты, порошки и даже жевательные резинки.

Методики местного применения фтора для профилактики кариеса могут быть также различны. Это могут быть аппликации, проводимые врачом или специально подготовленным помощником. Для аппликации можно использовать 1–2% растворы соединений фтора. Раствор наносится на предварительно очищенную поверхность зуба с помощью ватных тампонов, марлевых полос, которые могут быть предварительно помещены в слепочные ложки или специально приготовленные пластмассовые каппы. Длительность одной процедуры, как правило, 4–5 мин. Учитывая довольно большие затраты времени на организацию и проведение этой профилактической процедуры, кратность повторения их в год не должна быть большой, противокариозная эффективность местно применяемых препаратов фтора зависит от времени контакта его с тканями зуба, в последние годы используются гели. Фторсодержащие гели можно наносить на зубы также в слепочных ложках с различной кратностью (3 раза в неделю — 6 раз в год) с продолжительностью аппликации 3–4 мин на каждую челюсть. Достаточно большая трудоемкость этой процедуры, необходимость использования слепочных ложек, что, безусловно, усложняет профилактическую работу, определили большую распространенность среди врачей **метода применения фторосодержащего лака.**

В своей практике фторирующий лак «Нанофлюор» авторы применяли для глубокого фторирования и ускоренной реминерализации дентина и эмали при профилактике и лечении первичного и вторичного кариеса, кариеса в стадии пятна, при лечении гиперестезии зубов после применения техники травления (реставрация композиционными материалами, герметизация фиссур).

Основа препарата — природные смолы, а инновационная составляющая — наногидроксиапатит, который позволяет быстро восстанавливать ткани зуба. «Нанофлюор» содержит:

- аминофторид и фторид натрия, повышающие резистентность зубной эмали к воздействию кислот. Аминофторид — органическое соединение фтора нового поколения, обладающее повышенной фторирующей активностью с длительным терапевтическим действием.

- природную смолу, обладающую антисептическими и бактерицидными свойствами, способную образовывать тонкую прочную плёнку в течение 40–60 сек, не влияющую на адгезию реставрационных материалов к дентину;

- нанодисперсный коллоидный гидроксиапатит, способствующий восстановлению минеральной структуры эмали зуба, реминерализации дентина глубокой кариозной полости и нормализации функционального состояния пульпы зуба. Проникая в микротрещины эмали, препарат как бы «запаивает» их, длительно удерживается на поверхности зубов, что обеспечивает пролонгированное насыщение зубов ионами фтора.

В качестве профилактического средства кариеса «На-

нофлюор» применялся следующим образом: препаратом обрабатывались все зубы 3 раза с интервалом в полгода, в зависимости от диспансерной группы ребенка. Школьникам при I степени активности кариеса покрытие производилось 2 раза в год (с интервалом 6 месяцев), II степени — 4 раза в год, при III степени — 6 раз. У дошкольников для профилактики и лечения кариеса и гипоплазии эмали — 2 раза в год.

При лечении кариеса, гипоплазии эмали, гиперестезии твердых тканей зубов у школьников авторами использовалась следующая методика применения «Нанофлюора»: поверхность зуба предварительно очищалась от мягкого зубного налета при помощи щетки и профессиональной пасты для полировки без содержания фтора, затем зуб высушивался струей воздуха. Далее наносился лак «Нанофлюор» в 3 слоя с тщательным высушиванием каждого слоя. Повторное нанесение лака производилось на следующее посещение через 1–2 дня. Результаты применения препарата оценивались сразу после нанесения, через неделю, через 6 месяцев. Наблюдения показали, что снижение гиперестезии зуба при использовании препарата отмечается непосредственно после нанесения. В последующие 6 месяцев прослеживается стойкое снижение гиперестезии зуба. В 56% случаев удалось добиться полного клинического излечения симптома гиперестезии. В 44% случаев симптом гиперестезии зуба перешел на меньшую степень тяжести.

Проанализировав результаты применения препарата, можно достоверно сказать, что применение «Нанофлюора» при лечении начального кариеса у детей позволяет добиться снижения симптома гиперестезии перед пломбированием.

Проведенные курсы профилактического применения препарата редуцируют кариес, в том числе фиссурный, более, чем на 80%.

Хочется отметить, что эффективность применения биоактивного лечебно-профилактического лака «Нанофлюор» дает практикующим врачам ряд преимуществ в лечении и профилактике кариеса. Препарат удобен в применении, длительность контакта препарата с зубами обеспечивает хороший кариостатический эффект, повышает резистентность твердых тканей зубов к кариозному процессу и помогает устранить повышенную чувствительность зубов.

Кроме того «Нанофлюор» — это средство, которое легко наносится на зубы ребенка и может использоваться во время первого посещения ребенком стоматолога. Использование этого средства в профилактике позволяет избежать неприятного и дорогостоящего лечения кариеса. В современных сложных экономических и социальных условиях, когда трудно организовать эндогенную профилактику кариеса зубов в школах — метод местной профилактики (использование фторирующего лака «Нанофлюор») следует признать наиболее приемлемым.

Литература:

1. Диспансеризация детей у стоматолога Т.Ф.Виноградова
2. Стоматология детского возраста Персин Л.С., Елизарова В.М., Дьякова С.В.
3. Стоматологическое материаловедение фирмы «ВладМиВа».

## Пространственная оценка первичной заболеваемости рахитом в Казахстане

Жайлганова Асель Газизовна, магистр, врач-статистик  
Национальный научный медицинский центр, г. Астана (Казахстан)

Шаймаганбетова Роза Масалимовна, врач-педиатр  
Кызылординский городской дом ребенка, Кызылорда

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор  
Медицинский университет Астана (Казахстан)

Амзеева Алина Аликовна, лицеист; Несипбай Акерке Несипбаевна, лицеист  
Казахско-турецкий лицей им. Айша Биби для одаренных девочек

Пространственная оценка заболеваемости населения в различных медико-географических регионах является одним из важнейших аспектов профессионального изучения заболеваний среди людей, поскольку позволяет анализировать процессы возникновения и распространения заболеваемости. При этом пространственная дифференциация обязательно строится на основе установленных внутренних административных границ, поскольку вся система регистрации и учета заболеваний построена по административному принципу [1, 2].

Одним из видов предоставления пространственной оценки является медико-географическая картограмма заболеваемости. Медико-географическая карта является перспективным методом установления взаимосвязи между факторами географической среды и состоянием здоровья человека, возникновением различных болезней [1, 2].

При составлении карты распространенности заболеваний использовались различные способы составления картограмм. Были использованы агрегатные индексы, вычисленные на основе интенсивных или стандартизованных показателей заболеваемости. Среди опубликованных способов составления карт заболеваемости наиболее точным и аргументированным является способ, основанный на значении среднеквадратического отклонения от своей среднеарифметической величины [3]. Составление картограммы подобным способом позволяет разграничить шкалу ступеней по уровням заболеваемости (низкий, средний, высокий) и полностью соответствует требованиям современной эпидемиологии.

### Материал и методы исследования

Данными для проведения данного исследования послужили отчетные формы № 12 Министерства здравоохра-

нения Республики Казахстан, в частности, данные о детях с впервые выявленным диагнозом рахит, а также данные о численности детского населения до 15 лет Агентства Республики Казахстан по статистике [5, 6].

В качестве основного метода при изучении заболеваемости рахитом использовалось ретроспективное исследование (2006–2010 гг.) с применением дескриптивных и аналитических методов современной эпидемиологии [7, 8].

При составлении картограмм применен способ составления картограммы, предложенный в 1974 г. Профессором Игисиновым С.И. [3], основанный на определении среднеквадратического отклонения ( $\sigma$ ) от среднего ( $x$ ). Шкала ступеней картограммы определялась так: 1)  $(x-1,5\sigma)+\sigma$ ; 2)  $(x-1,5\sigma)+2\sigma$ ; 3)  $(x-1,5\sigma)+3\sigma$  и т.д., а группировку показателей произвели по формуле:  $x\pm 0,5\sigma$ , соответствующую среднему уровню ( $x-0,5\sigma$  и  $x+0,5\sigma$ ).

### Результаты и обсуждения

Для составления картограмм заболеваемости рахитом были определены уровни заболеваемости, которые представлены в таблице 1.

На основе вышеуказанных шкал были составлены картограммы заболеваемости рахитом в различных медико-географических зонах республики.

Так, при составлении картограммы первичной заболеваемости детей (оба пола) рахитом были определены следующие группы областей:

1. С очень низкими показателями (до  $52,3^0/0000$ ) – Акмолинская ( $30,6^0/0000$ ).
2. С низкими показателями (от  $52,3$  до  $152,5^0/0000$ ) – Павлодарская ( $79,3^0/0000$ ), Северо-Казахстанская ( $86,4^0/0000$ ), Алматинская ( $116,3^0/0000$ ), Костанайская ( $131,1^0/0000$ ), и Южно-Казахстанская ( $137,5^0/0000$ ) области, а также г. Астана ( $88,3^0/0000$ ).

Таблица 1. Шкала картограммы первичной заболеваемости рахитом в Казахстане за 2006–2010 гг.

Уровни заболеваемости	Оба пола	Мальчики	Девочки
Очень низкий	до 52,3 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub>	до 55,7 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub>	до 48,9 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub>
Низкий	от 52,3 до 152,5 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub>	от 55,7 до 157,3 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub>	от 48,9 до 147,4 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub>
Средний	от 152,5 до 252,6 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub>	от 157,3 до 258,9 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub>	от 147,4 до 246,0 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub>
Высокий	от 252,6 до 352,8 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub>	от 258,9 до 360,6 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub>	от 246,0 до 344,5 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub>
Высокий	от 352,8 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub> и выше	от 360,6 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub> и выше	от 344,5 <sup>0</sup> / <sub>0000</sub> и выше

3. Со средними показателями (от 152,5 до 252,6<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) – Восточно-Казахстанская (172,0<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>), Карагандинская (185,8<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>), Кызылординская (197,0<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) и Атырауская (240,7<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) области.

4. С высокими показателями (от 252,6 до 352,8<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) – Мангыстауская (263,0<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>), Актыубинская (275,1<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>), Западно-Казахстанская (325,7<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>).

5. С очень высокими показателями (от 352,8<sup>0</sup>/<sub>0000</sub> и выше) – г. Алматы (432,1<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) и Жамбылская (480,0<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) области (рисунок 1).

Картограмма первичной заболеваемости мальчиков рахитом показала следующие группы областей (рисунок 2).

1. Регионы с очень низкими показателями (до 55,7<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) – Акмолинская (34,9<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>).

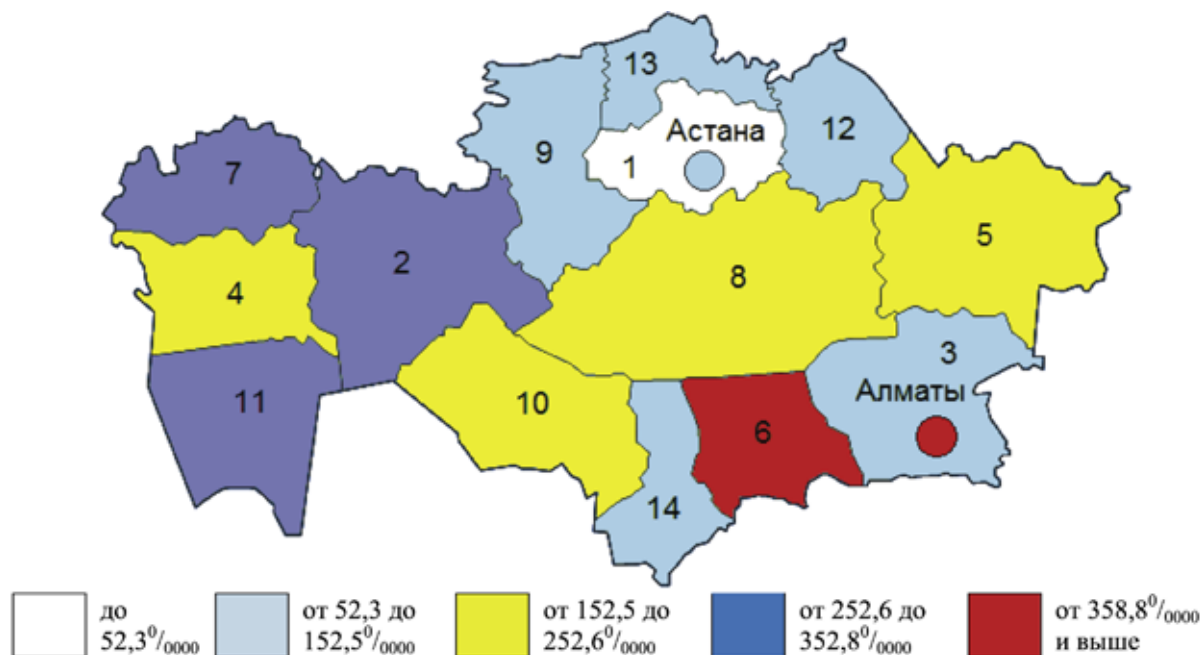
2. Регионы с низкими показателями (от 55,7 до

157,3<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) – Павлодарская (77,5<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>), Северо-Казахстанская (100,5<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) и Алматинская (110,2<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>), Костанайская (134,1<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) и Южно-Казахстанская (146,2<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) области, а также г. Астана (96,8<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>).

3. Регионы со средними показателями (от 157,3 до 258,9<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) – Восточно-Казахстанская (171,7<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>), Карагандинская (188,8<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) и Кызылординская (207,4<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>).

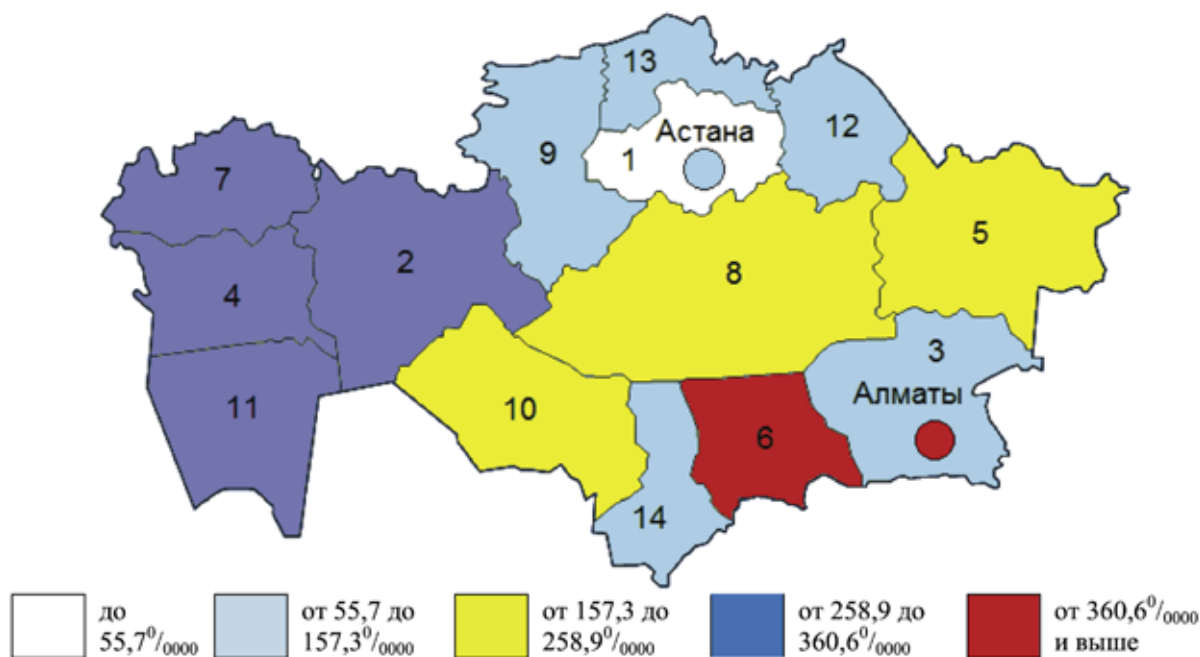
4. Регионы с высокими показателями (от 258,9 до 360,6<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) – Мангыстауская (261,7<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>), Атырауская (273,6<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>), Актыубинская (286,0<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>), Западно-Казахстанская (314,4<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) и Жамбылская (487,8<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) области, и г. Алматы (438,3<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>).

5. Регионы с очень высокими показателями (от 360,6<sup>0</sup>/<sub>0000</sub> и выше) – г. Алматы (438,3<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) и Жамбылская (487,8<sup>0</sup>/<sub>0000</sub>) области.



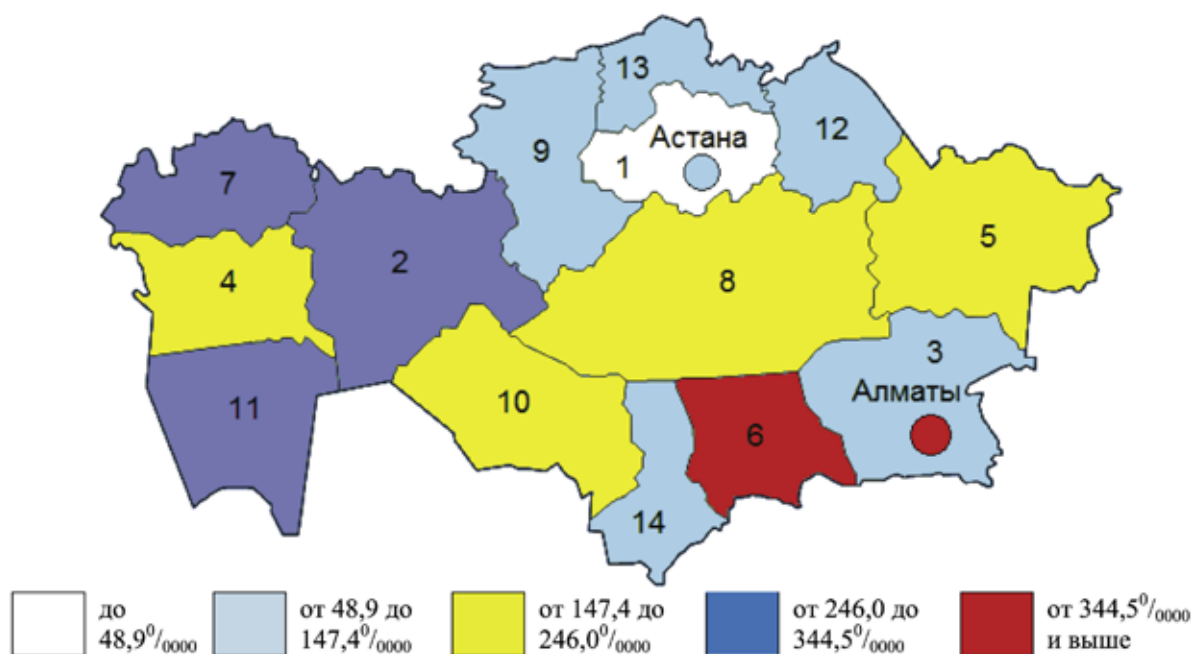
**Области:** 1. Акмолинская, 2. Актыубинская, 3. Алматинская, 4. Атырауская, 5. Восточно-Казахстанская, 6. Жамбылская, 7. Западно-Казахстанская, 8. Карагандинская, 9. Костанайская, 10. Кызылординская, 11. Мангыстауская, 12. Павлодарская, 13. Северо-Казахстанская, 14. Южно-Казахстанская

Рис. 1. Картограмма первичной заболеваемости детей (оба пола) рахитом в Казахстане за 2006–2010 гг.



**Области:** 1. Акмолинская, 2. Актюбинская, 3. Алматинская, 4. Атырауская, 5. Восточно-Казахстанская, 6. Жамбылская, 7. Западно-Казахстанская, 8. Карагандинская, 9. Костанайская, 10. Кызылординская, 11. Мангыстауская, 12. Павлодарская, 13. Северо-Казахстанская, 14. Южно-Казахстанская

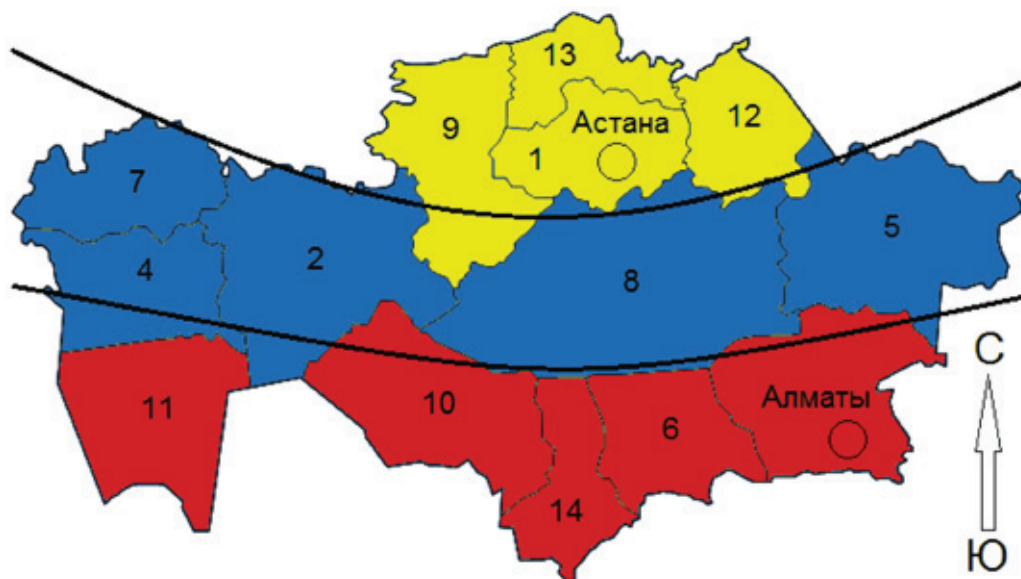
Рис. 2. Картограмма первичной заболеваемости мальчиков рахитом в Казахстане за 2006–2010 гг.



**Области:** 1. Акмолинская, 2. Актюбинская, 3. Алматинская, 4. Атырауская, 5. Восточно-Казахстанская, 6. Жамбылская, 7. Западно-Казахстанская, 8. Карагандинская, 9. Костанайская, 10. Кызылординская, 11. Мангыстауская, 12. Павлодарская, 13. Северо-Казахстанская, 14. Южно-Казахстанская

Рис. 3. Картограмма первичной заболеваемости девочек рахитом в Казахстане за 2006–2010 гг.





**Области:** 1. Акмолинская, 2. Актюбинская, 3. Алматинская, 4. Атырауская, 5. Восточно-Казахстанская, 6. Жамбылская, 7. Западно-Казахстанская, 8. Карагандинская, 9. Костанайская, 10. Кызылординская, 11. Мангыстауская, 12. Павлодарская, 13. Северо-Казахстанская, 14. Южно-Казахстанская

**Рис. 4. Территориальная дифференцировка республики по географической широте (Северный регион, Центральный регион и Южный регион)**

На рисунке 3 представлена картограмма заболеваемости девочек рахитом, при этом выявлены следующие группы областей.

1. Регионы с очень низкими показателями (до  $48,9^{0/0000}$ ) – Акмолинская область ( $26,1^{0/0000}$ ).

2. Регионы с низкими показателями (от  $48,9$  до  $147,4^{0/0000}$ ) – Северо-Казахстанская ( $71,6^{0/0000}$ ), Павлодарская ( $81,3^{0/0000}$ ), Алматинская ( $122,8^{0/0000}$ ), Костанайская ( $127,9^{0/0000}$ ) и Южно-Казахстанская ( $128,4^{0/0000}$ ) области, а также г. Астана ( $79,2^{0/0000}$ ).

3. Регионы со средними показателями (от  $147,4$  до  $246,0^{0/0000}$ ) – Восточно-Казахстанская ( $172,3^{0/0000}$ ), Карагандинская ( $182,8^{0/0000}$ ), Кызылординская ( $186,1^{0/0000}$ ) и Атырауская ( $206,0^{0/0000}$ ) области.

4. Регионы с высокими показателями (от  $246,0$  до  $344,5^{0/0000}$  и выше) – Актюбинская ( $263,3^{0/0000}$ ), Мангыстауская ( $264,4^{0/0000}$ ) и Западно-Казахстанская ( $337,5^{0/0000}$ ).

5. Регионы с очень высокими показателями (от  $344,5^{0/0000}$  и выше) – г. Алматы ( $425,6^{0/0000}$ ) и Жамбылская область ( $471,9^{0/0000}$ ).

Выявленные региональные особенности первичной заболеваемости рахитом в Казахстане в определенной степени обусловлены и связаны с медико-географическим расположением этих регионов. Поэтому региональная география предусматривает комплексное изучение основных параметров географической среды, влияющих на состояние здоровья жителей конкретных регионов с учетом ведущих факторов.

Нами также была проведена пространственная оценка первичной заболеваемости рахитом в зависимости от ге-

ографической широты проживания детского населения. Территория республика была условно разделена на три региона по географической широте: южный, центральный и северный (рисунок 4).

В Южный регион вошли Алматинская, Жамбылская, Южно-Казахстанская, Кызылординская и Мангыстауская области, а также г. Алматы. В Центральный регион: Атырауская, Актюбинская, Западно-Казахстанская, Карагандинская и Восточно-Казахстанская область. В Северный регион вошли г. Астана, Костанайская, Акмолинская, Павлодарская и Северо-Казахстанская области.

Так, первичная заболеваемость рахитом детского населения (оба пола) в Северном регионе в среднем составила  $83,1^{0/0000}$ , в Центральном регионе была в 2,6 раза выше и составила  $215,4^{0/0000}$ , а Южном регионе была в 3,3 раза выше, чем в северной части республики –  $273,0^{0/0000}$  (рисунок 5).



**Рис. 5. Показатели первичной заболеваемости рахитом в целом у всего детского населения (оба пола) за 2006–2010 гг. в зависимости от широты проживания**

Заболеваемость рахитом у мальчиков в Северном регионе в среднем составила  $88,8^{0}/_{0000}$ , в Центральном регионе была в 2,5 раза выше и составила  $224,0^{0}/_{0000}$ , а Южном регионе была в 3,1 раза выше, чем в северной части республики –  $279,3^{0}/_{0000}$  (рисунок 6).



Рис. 6. Показатели первичной заболеваемости рахитом у мальчиков за 2006–2010 гг. в зависимости от широты проживания

За изучаемый период среднегодовая заболеваемость рахитом у девочек в Северном регионе в составила  $77,2^{0}/_{0000}$ , в Центральном регионе была в 2,7 раза выше и составила  $206,1^{0}/_{0000}$ , а Южном регионе была в 3,5 раза выше, чем в северной части республики –  $266,5^{0}/_{0000}$  (рисунок 7).



Рис. 7. Показатели первичной заболеваемости рахитом у девочек за 2006–2010 гг. в зависимости от широты проживания

Таким образом, было установлено, что заболеваемость рахитом в изучаемых группах детского населения увеличивалась от Северных регионов к Южным регионам, выявленные различия были статистически значимыми ( $p < 0,05$ ), т.е. есть объективные причинные факторы, которые влияли на формирование заболеваемости рахитом. Результаты эпидемиологического исследования показывают, что алиментарные и световые факторы затушевываются, что требует дальнейшего углубленного эпидемиологического исследования и проведения рандомизированных клинических исследований в детской популяции.

#### Литература:

1. Зуева Л.П., Яфаев Р.Х. Эпидемиология: Учебник. – Спб., 2005. – 752 с.
2. Власов В.В. Эпидемиология: Учеб.пос. для вузов. – М., 2004. – 464 с.
3. Игисинов С.И. Способ составления и применения картограмм в онкологической практике // Здравоохран. Казахстана. – 1974. – № 2. – С. 69–71.
4. Демографический ежегодник регионов Казахстана. Статистический сборник. – Астаны, 2007. – 392 с.
5. Демографический ежегодник Казахстана, 2008. Статистический сборник. – Астаны, 2009. – 637 с.
6. Мерков А.М., Поляков Л.Е. Санитарная статистика. – Л.: Медицина, 1974. – 384 с.
7. Стентон Гланц. Медико-биологическая статистика. – М., 1999–460 с.

# ВЕТЕРИНАРИЯ

## Антибиотик живого тела

Кулясов Петр Александрович, кандидат ветеринарных наук, ведущий ветеринарный специалист  
ООО Агрофирмы «Мордовзерноресурс» (г. Саранск)

*Все живые существа, живущие на нашей планете, способны выделять в желудке соляную кислоту. Под влиянием пепсина, весь поступивший в желудок корм, распадается до мельчайших элементов. При утрате живым земным организмом тесной связи с защитными природными факторами, незамедлительно наступает его быстрое разложение под действием гнилостных микробов. Но пока земной организм жив, он всеми средствами старается защититься от разрушительного воздействия микробов. В желудке происходит образования химических стойких хлористых соединений (ХСХС), которые прижизненно предохраняют живое тело от гниения. Химические стойкие хлористые соединения (ХСХС) желудка, являются питательной средой, на которой произрастает особый, кислотоустойчивый грибок, выделяющий из своих грибковых структур, антибактериальное вещество, ярко-красного цвета. Попадая в кровь, антибиотик препятствует нагнетанию в нее извне, патогенной микрофлоры.*

**Ключевые слова:** химические стойкие хлористые соединения (ХСХС), соляная кислота, минералы, ярко-красный антибиотик.

Для того чтобы жить, любому живому организму необходимо постоянно потреблять продукты питания. Корм, из ротовой полости, смачиваясь слюной, попадает посредством пищевода в желудок. Там он пропитывается желудочным соком. Под воздействием желудочного сока и желудочного фермента пепсина, корм в желудке распадается на доступные для усвоения организмом компоненты: белки, углеводы, жиры, витамины и минералы. В свою очередь белки распадаются до: пептонов, полипептидов и аминокислот. Углеводы распадаются на моносахариды: глюкозу, фруктозу, галактозу; на олигосахариды: сахарозу, мальтозу, лактозу и полисахариды: растительного происхождения — крахмал и целлюлозу и животного происхождения — гликоген. Жиры распадаются на простые жиры: триглицериды; на составные жиры: фосфолипиды, глицеролипиды и липопротены; на производные жиры: холестерин. Витамины распадаются на жирно- и водорастворимые витамины, а минералы на макро- и микроэлементы. [1].

Корм, поступивший в желудок из внешней среды, имеет на своей поверхности огромное количество самых разнообразных микроорганизмов. Животные, а они, например хищники, убивая добычу, поедают ее целиком, не заботясь о чистоте мясных кусков. Огромное количество птиц-падальщиков (грифы, вороны, галки и другие) питаются, в основном, разлагающимися трупами, обсемененными большим числом микробов. Травоядные млекопитающие, поедая растительный корм, срезают своими зубами растения под самый корень, захватывая одновременно с зелеными частями, много пыли, земли, различного мусора. [2].

Опытами русского физиолога И.И. Павлова, достаточно ясно показано, что выделения желудочного сока происходит только после принятия живым организмом пищи или корма. И.И. Павловым экспериментально доказано, что при небольшом введении или полном отсутствии хлора в организме происходит прекращение выделения желудочного сока. Отсюда можно сделать вывод, что желудочный сок начинает усиленно выделяться пищеварительными железами желудка только при акте еды и наличии в корме хлора. [3].

В желудке, под влиянием пищеварительных ферментов, происходит тщательное расщепление кормовых масс, с последующим всасыванием его слизистой оболочкой всех питательных веществ. Если долгое время животное поедает недоброкачественный корм, то стенки желудка сильно воспаляются, что приводит к появлению, сначала гастрита и только потом язвы.

Исследованиями, проведенными во многих зарубежных и отечественных лабораториях, было показано, что внутри желудка, у больных и здоровых организмов находится микроскопический микроб. Хеликобактер пилори был открыт совершенно недавно, в 1982 году австралийскими учеными Барри Маршаллом и Робинот Уорреном. На IX Международном конгрессе гастроэнтерологов, который проходил в 1990 году в городе Сиднее (Австралия), было рекомендовано объявить одну из разновидностей гастрита (гастрит типа В) — как бактериальной. [4]. Другими словами, по мнению зарубежных ученых, воспаление слизистой оболочки желудка вызывает микроб *Helicobacter pylori*.

Одним из этих австралийцев был проведен поучительный эксперимент на самом себе. Для полной доказуемости возникновения в желудке язвы от воздействия на ее слизистую оболочку бактерии Хеликобактер пилори, Барри Маршалл выпил микробную культуру. Через короткое время на слизистой оболочке его собственного желудка появилась язва. За проведенные исследования и научную доказуемость Барри Маршаллу и Робину Уорену, в 2005 году была присуждена Нобелевская премия.

Для того, чтобы выжить в кислых условиях содержимого желудка, микробам Хеликобактер пилори, обязательно необходимо иметь в своих телах защитные факторы. Желудок у всех земных организмов служит, прежде всего, для накопления, расщепления, всасывания и дальнейшего передвижения пищевых масс в тонкий отдел кишечника. Желудок является природной лабораторией, содержащим большое количество ферментов и кислот. Под воздействием желудочных ферментов и соляной кислоты постоянные порции корма подвергаются тщательному разрыву и обезвреживанию. Чтобы выжить в таких естественных желудочных условиях всем микробам, в том числе и бактериям рода Хеликобактер пилори, важно оберегать свои тела от переваривающих свойств желудочного сока. После того, как Б. Маршаллом была выпита культура этого микроба, Хеликобактер пилори попала внутрь его желудка. Чтобы не быть переваренным, микробу необходимо быстро создать внутри своего тела защитную реакцию от воздействия ферментов и соляной кислоты. Еще величайший немецкий микробиолог Роберт Кох в своей первой триаде говорил: «Микроб, предполагаемый в качестве возбудителя, всегда обнаруживается при данном заболевании и не обнаруживается при других заболеваниях и у здоровых людей». [3]. Открытие микробов, виновных в патологии пищеварительного тракта живого организма является всеобщим научным достижением человечества. Нам необходимо только понять, почему у здоровых организмов микробы не вызывают существенные изменения в желудке, и напротив, больные организмы более всего подвержены губительному воздействию данного возбудителя.

**Материалы и методы.** Экспериментальная работа проводилась в ООО ПХ «Герефордресурс», города Саранска, республики Мордовия на коровах, быках и телятах герефордской породы. С июля 2009 года и по декабрь 2011 года включительно, ветеринарными специалистами отделения ООО Агрохолдинга «Мордовзерноресурс», совместно с ветеринарными врачами отделений «Герефордресурс» проводилось клиническое наблюдение за стадами животных. Обращалось внимание на различные патологические отклонения у животных, связанные с переменой мест их обитания. Поголовье стельных нетелей, в 2004 году завезли из Канады и Австралии. Для их благополучной акклиматизации, на территории их размещения, на протяжении этого времени делалось все необходимое, чтобы оно прошло успешно. В неблагополучных случаях, если животные вдруг заболели, а лечение было

безрезультатным и они внезапно погибали, проводилось патологоанатомическое вскрытие павших тел. Основное внимание обращалось на состояние пищеварительного тракта павших коров и телят.

В течение 2<sup>х</sup> лет, проводя вскрытие павших животных, мной было констатировано, что ни одно павшее животное не было поражено язвенной болезнью. Питаясь, исключительно растительными кормами, коровы породы герефорд, из их составных частей брали для себя самые необходимые компоненты. Попадая в желудки коров, быков и телят, питательные компоненты, с помощью протеолитических ферментов, превращались из более сложных соединений в простые и доступные для усвоения элементы. [5]. Основываясь на этом, по всей своей сути, пищеварение у живых организмов происходит по одному пути.

«Пищеварение есть процесс превращения питательных веществ, содержащихся в корме или воде, из более сложных соединений в простое и доступное для усвоения».

Но это неверное определение. По этому определению получается, что из более сложного образуется более простое; из большего образуется малое и все затем всасывается в кровь. Давайте незамедлительно вернемся назад. Итак, корм, попав в желудок, под влиянием желудочной соляной кислоты и фермента пепсина распадается на 5 главных компонентов: белки, углеводы, жиры, витамины и минералы. Те, в свою очередь, распадаются на еще более мелкие элементы: аминокислоты, сахара, жирные кислоты, жирно-и водорастворимые витамины, макро-и микроэлементы. И вся эта масса, уже готовых к употреблению мельчайших элементов корма, через пищеварительные железы желудка, всасываются в кровь. Но так ли это происходит на самом деле? Проведенные автором, намного раньше, в 2004–2008 годах, в Мордовском Аграрном институте лабораторные опыты, показывают следующее. Первые четыре элемента корма — белки, углеводы, жиры и витамины всасываются через стенки желудка в кровь, а вот минералы..., прежде чем уйти в кровяное русло, успевают в желудке связаться воедино с желудочной соляной кислотой и превратятся в хлористые минеральные соли.

Благодаря тому, что простые минералы способны соединяться воедино с соляной кислотой в момент пищеварения и преобразоваться в сложные соединения, то таким образом слово пищеварение будет объясняться иначе.

«Пищеварение есть физиологический процесс, заключающийся не только в превращении питательных веществ пищи, корма или воды из сложных соединений в более простые доступные для усвоения живым организмом, но также, с одновременной выработкой из простых веществ более сложных соединений».

Таким образом, на поверхности Земли должен существовать абсолютный Закон Жизни. Он гласит:

«Все живые существа, рожденные на планете Земля, поедая животные и растительные продукты, создают посредством соединения минерала, поступающего извне, и



Фото № 1.

соляной кислоты, вырабатываемой внутри желудка — химические стойкие хлористые соединения (ХСХС), которые обеспечивают прижизненную невосприимчивость живого организма к гниению».

Всасываясь стенками желудка, все минеральные хлористые соли равномерно распределяются по стенкам всего желудочно-кишечного тракта. По мере того, как хлористые минеральные соединения заполняют все части пищеварительного тракта, они по кровеносному руслу направляются во все самые дальние структуры живого тела земного обитателя. [5]. И так продолжается всю долгую жизнь живого организма. Желудочно-кишечный тракт является самым уязвимым местом в системе организма. Через его структуру проходит ежедневно миллиардное число всевозможных патогенных микроорганизмов. Поэтому очень важно сохранять пищеварительный тракт в надлежащем здоровом виде.

Именно, химические стойкие хлористые соединения (ХСХС) препятствуют внедрению в живой организм микробов. Если образование язв в желудке вызывают бактерии рода Хеликобактер пилори, то почему тогда, в совершенно идеальных условиях для их размножения, число этих микроорганизмов там незначительное. Другими словами, если всех остальных микробов в желудке уничтожает желудочная соляная кислота, почему тогда общее количество Хеликобактер пилори в желудках у высших живых существ невелико.

Исследования, проведенные автором в ООО ПХ «Геррефордресурс» показали, что внутри желудочной соляной

кислоты растет особый кислотоустойчивый плесневый грибок. (см. фото № 1).

Именно из его живых структур образуется или даже рождается антибактериальное вещество, ярко-красного цвета, сходное с цветом артериальной крови млекопитающих. (см. фото № 2, № 3, № 4).

В связи с тем, что желудочную соляную кислоту, выделяют все высшие живые организмы — млекопитающие, птицы, рыбы, земноводные, пресмыкающиеся, в том числе и люди, то значит антибактериальное вещество, ярко-красного цвета, рождается у всех живых существ. Не исключается из данного списка конечно и крупный рогатый скот породы геррефорд. Антибиотик, получивший свое неофициальное название Петрокул (от имени и фамилии автора Петр Кулясов), зарождается из микроскопического кислотоустойчивого грибка, растущего в кислых условиях желудочно-кишечного тракта животных. Обладая антибактериальными свойствами, антибиотик ярко-красного цвета блокирует внутри желудка рост и размножение желудочной бактерии Хеликобактер пилори.

Австралийские ученые, выделившие данную бактерию, конечно до конца не осознали значимость самого желудка в борьбе с желудочным микробом. По всей логике, если в закрытой живой системе, а желудок это почти замкнутое расширение пищеварительного тракта, так вот, если в закрытой части организма имеются патогенные микробы, то значит там же, должны существовать и защитные компоненты. Обнаруженный автором антибиотик, ярко-красного цвета Петрокул, в отличие от всех других, ранее



Фото № 2.

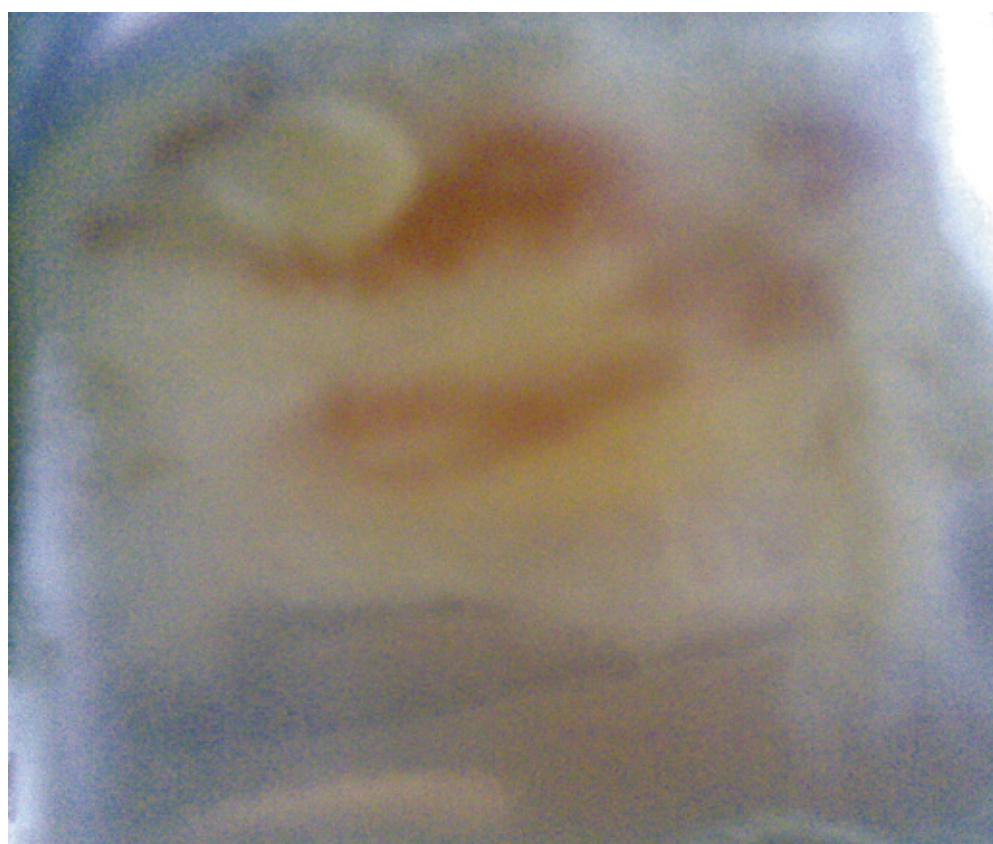


Фото № 3.



Фото № 4.

полученных антибиотиков — стрептомицин, тетрациклин и др., является не чужеродным, а истинным веществом для живых тканей животного. [6]. Ярко-красный антибиотик Петрокул, являясь антибактериальным препаратом, обладает свойством обеззараживать кровь от микробов, то есть, обладает — бактерицидными свойствами.

**Результаты исследования.** Таким образом, микробам Хеликобактер пилори для того, чтобы выжить в кислых условиях желудка, следует быстро нагнетать в свои живые тела химические стойкие хлористые соединения (ХСХС). В желудке, под воздействием соляной кислоты, постоянно протекает химическая реакция, результатом которой обязательно является образование хлористых минеральных солей. Постоянно нагнетая хлористые минералы внутрь своих тел, микробы становятся невосприимчивы к воздействию соляной кислоты. Так как основное место локализации хлористых минеральных соединений находится в стенках желудка, то для своей выживаемости микробы Хеликобактер пилори будут брать их именно оттуда. В таких случаях в стенках желудка появляются участки, где отсутствуют химические стойкие хлористые соединения (ХСХС). Именно туда начинает проникать желудочная соляная кислота.

Соляная кислота, благодаря своим разъедающим функциям, способна быстро расщепить любое мышечное составляющее, неважно является оно живым или мертвым телом. Все живое, оказавшись в соляной кислоте, незамедлительно подвергается уничтожению и полному распаду на отдельные мышечные волокна. Но этот процесс

будет происходить в желудке только в том случае, если в живом теле отсутствует комплекс химических стойких хлористых соединений (ХСХС). [7]. Если хлористые минеральные соли пропитывают каждый участок чужеродного для организма инородного живого или неживого тела, разъедающие свойства соляной кислоты полностью прекратятся. Только таким образом возбудитель рода *Helicobacter pylori* способен очень длительное время находится внутри кислого содержимого желудка. Характерной особенностью локализации этого микроба является то, что в большинстве случаев его находят в привратнике желудка, то есть в месте, где желудок переходит в кишечник. Здесь преследуется только одна единственная цель. После своего воссоединения с соляной кислотой все растворимые минералы начинают передвигаться в область тонкого отдела кишечника. К тому же, минеральные вещества успевают вступить в химическую реакцию с соляной кислотой только в привратнике желудка. [8].

Этот факт показывает еще раз, что микробам рода *Helicobacter pylori* для своего полноценного существования внутри желудочно-кишечного тракта живых организмов, в первую очередь, необходимо постоянно нагнетать в свои живые микробные участки — химические стойкие хлористые соединения (ХСХС). Важным критерием развития язвы желудка и 12-ти перстной кишки, несомненно, является поступление внутрь желудка из окружающей среды с пищей, кормом или водой огромного количества гнилостной микрофлоры.

На фоне всего вышесказанного становится очевидным, бессмысленным и до конца не раскрытым определением язвенной болезни живых организмов.

Язвенная болезнь — хроническое рецидивирующее заболевание, характеризующееся образованием язвы в желудке или двенадцатиперстной кишке вследствие расстройства общих и местных механизмов нервной и гормональной регуляции основных функций гастродуоденальной системы, нарушения трофики и развития протеолиза слизистой оболочки.

Причем здесь нарушения нервной и гормональной функций, когда по последним медицинским данным причину возникновения язвенной болезни связывают с наличием внутри желудка микробов рода *Helicobacter pylori*. Вследствие этого правильное определение язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки

обязательно будет таким.

Язвенная болезнь есть хроническое рецидивирующее заболевание, характеризующееся образованием язвы в желудке или в двенадцатиперстной кишке вследствие частичного или полного отсутствия протекания внутри желудка живых организмов химической реакции между соляной кислотой и комплексом реагирующих с ней минеральных веществ, в результате чего происходит недостаточное образование конечных продуктов — химических стойких хлористых соединений (ХСХС).

В результате этого, при отсутствии ХСХС не растет в желудке кислотоустойчивый грибок и не выделяется антибактериальное вещество, ярко-красного цвета, что вызывает увеличение бактерий *Helicobacter pylori* в количестве, а это приводит живой организм к неминуемой гибели.

#### Литература:

1. Акаевский А.И., Криницын Д.Я., Мелехин Г.П., Мелехин П.И. Анатомия и физиология сельскохозяйственных животных. М., 1978, 320 с.
2. Уразаев Н.А., Никитин В.Я., Кабыш А.А. и др. Эндемические болезни сельскохозяйственных животных. М., 1990. — 271 с.
3. Павлов И.П. Физиология в опытах. М., 1952. — 176 с.
4. Коляков Я.Е. Ветеринарная микробиология. М., 1965. 432 с.
5. Афонский С.И. Биохимия животных. М., 1970. — 612 с.
6. Харкевич Д.А. Фармакология. М., 1981. — 416 с.
7. Кулясов П.А. Эволюционное взаимодействие желудочной соляной кислоты с комплексом минеральных веществ, поступающих в желудочно-кишечный тракт животных с кормом. Научная перспектива. Уфа. Научно-аналитический журнал. №1. 2012. — 34 с.
8. Кулясов П.А. Защитные соединения желудка. Вектор науки. Научно-публицистический журнал. Уфа, №4–5, 12.2011 — 01.2012.-54 с.



# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

## Зарождение компьютерной графики в 50–60-х годах XX века

Турлюн Любовь Николаевна, кандидат искусствоведения, доцент  
Алтайский государственный университет (г. Барнаул)

Компьютерная графика, начиная с сороковых годов XX века, прошла сложный путь в своем развитии: от электронных абстракций до сложных композиций, созданных при помощи трехмерной графики. Развитие компьютерной графики на начальных этапах было связано с развитием технических средств и особенно дисплеев. Компьютеры и визуальные возможности изменили способы, используемые для создания и распространения изображений. Однако столь широко применяемые ныне мощные компьютерные системы существуют сравнительно недавно.

Предшественниками современных электронных цифровых компьютеров были механические арифмометры, использовавшиеся для выполнения однотипных арифметических подсчетов. Эти ранние механические устройства постепенно эволюционировали в машины, которые можно было программировать всякий раз, когда на них нужно было выполнять разные наборы операций. Ни одна из первых систем компьютерной графики не создавалась для художественного творчества. Большинство первых разработок было связано с оборонной сферой, производством и прикладными науками, они включали, например, пилотажные тренажеры для обучения военных летчиков без использования настоящих самолетов, системы автоматизированного проектирования производства, позволявшие инженерам-электронщикам разрабатывать и тестировать электронные схемы, содержащие миллионы компонентов, а также компьютеризованные топографические сканеры, благодаря которым врачи смогли заглянуть в человеческое тело, не вторгаясь в него физически.

В пятидесятые и шестидесятые годы XX века компьютерные системы и методы, позволявшие создавать изображения, обладали весьма ограниченными возможностями. В этот период лишь немногие художники и дизайнеры знали о том, что компьютеры можно использовать для создания художественных проектов. Основателем компьютерной графики принято считать американского математика и художника Бена Лапоски, он был первый, кому удалось получить графическое изображение, применив для этого аналоговый компьютер. В 1952 году Бен Лапоски создал при помощи катодовой трубки осциллографа первые композиции «Электронные абстракции». Если сравнить работы Бена Лапоски с произведениями современных художников, то они могут показаться примитивными, но для середины прошлого века открытие Бена

Лапоски было настоящим прогрессом. Суть его идеи заключалась во всевозможных перемещениях электронных лучей на флуоресцентной поверхности катодной трубки осциллографа. В дальнейшем полученные Беном Лапоски изображения были записаны на высокоскоростную пленку. По словам самого Лапоски, идея создания «Электронных абстракций» возникла благодаря его экспериментам с различными математическими системами; свою работу Лапоски называл «визуальной музыкой» [3].

В то же время, когда Бен Лапоски создавал свои электронные абстракции, немецкий ученый Герберт Франке начал проводить эксперименты с осциллограммами, рисовать абстрактные композиции. По стилю композиции двух художников отличались друг от друга: большинство абстракций, созданных Лапоски, отдаленно напоминали знакомые всем формы и образы, в то время как работы Франке редко ассоциировались с реальными объектами и в чем-то даже перекликались с трехмерной графикой. Уже при ранних экспериментах в области компьютерной графики Герберт Франке понял, что возможности компьютера не ограничиваются созданием абстрактных композиций, что на компьютере можно создавать более сложные объемные изображения, что художественное использование компьютерной графики — не только самая важная, но и самая интересная цель в изучении и использовании цифровых систем. Г. Франке писал: «Работа с новым инструментом экспериментальным способом открывала большие возможности для выражения художественных замыслов в нетрадиционной манере, результаты данной работы имеют высокую ценность в развитии нового вида изобразительного искусства. Одним из аспектов компьютерной графики является мост между традиционным искусством, технологией, наукой — и жизнью» [4]. Первые шаги в работе Герберта Франке с компьютерными графическими системами основывались на геометрических элементах арифметических кривых. Это был не только новый метод в создании изображения, но и шаг в будущее, который позволил развить художественную компьютерную графику. Герберт Франке работал с запрограммированным визуальным искусством. Г. Франке прошел длинный путь от аналогового до цифрового вычисления, от механических графопостроителей до экрана с высоким разрешением и большой цветовой палитрой. Г. Франке работает в трехмерной графике, со-

здавая мультипликации, но если посмотреть его несколько сотен картин создавших с 1956 года по 1998 год, впечатляет не только художественный, но также и научный прогресс. Тем не менее, развитие компьютерных систем не закончено, также и визуальное компьютерное искусство остается в процессе исследования, развития и расширения.

Началом признания компьютерной графики как искусства традиционно принято считать конкурс, проведенный журналом «Computer and Automation» в 1963 году. Это был конкурс программистов, но по его условиям работы участников оценивали исходя из эстетических критериев. Победителями стали сотрудники военной лаборатории по исследованию баллистических ракет штата Мэриленд. Американский художник Майкл Нолл стал первым в истории компьютерного искусства, кого интересовала исключительно эстетическая ценность создаваемых цифровых изображений. Первую свою работу художник создал в 1962 году. В одном из ранних экспериментов Нолл попытался сравнить картину известного художника с созданным при помощи компьютера рисунком. Выставка цифровых работ Нолла в 1965 году в Нью-Йорке стала первой подобной экспозицией в Соединенных Штатах. [2]. В конце 1960-х — начале 1970-х г.г. Нолл сконструировал интерактивное устройство 3D-ввода, а также ряд других устройств, ставших предшественниками современных систем виртуальной реальности. Проект Нолла под названием «Созданный с помощью компьютера балет» стал первой анимацией, выполненной на компьютере. «Балет» представлял собой танец стилизованных фигурок на сцене. Многие из работ Нолла экспонировались по всему миру, а некоторые из них заняли место в коллекциях крупнейших музеев мира, его машиногенерируемые мультипликации находятся в коллекции Музея Современного Искусства в Нью-Йорке и академии Искусств Кинематографии. Такие компьютерные картины, как «Гауссовский квадрат» и «Компьютерная композиция с Линиями» находятся в постоянной коллекции Лос-анджелесского музея искусства и галереи при Университете Южной Калифорнии. [<http://www.microsoft.com/museum/mustimeline.mspx> (Microsoft timeline)].

В истории компьютерной графики важное место занимает художник и учёный Фридрих Наке. Главным своим призванием в жизни Фридрих Наке считал точные науки,

однако он внес неоспоримый вклад в развитие компьютерной графики. В 1965 году в Германии вместе с Майклом Ноллом Ф. Наке организовал семинар по компьютерному искусству. В 1967 году Наке начал экспериментировать с графопостроителем, создавая визуальные отображения умножения матриц, которые представляли художественный интерес. [1].

Большой вклад в развитие компьютерной графики внес художник, профессор государственного университета Штата Огайо — Чарльз Зури. В 1964 году Чарльз Зури экспериментировал с компьютерной графикой, используя аналоговый компьютер. Его исследование в области компьютерной графики и мультипликации получило международное признание. С помощью данного устройства Зури нарисовал серию компьютерных изображений на основе картин знаменитых художников: Дюрера, Пикассо, Гойи и многих других. Чарльз Зури осознал значимость компьютера как художественного инструмента, стал работать над созданием собственных картин, используя при этом непосредственно компьютерную графику, такие работы как «Маска страха», «Время», «Первая коллибри», «Мужчина» и другие. Чарльз Зури создал композицию масляными красками, подобную маске лица человека. В данной работе Чарльз Зури показал склонность к экспрессионизму, он деформировал изображение для большей выразительности.

Рисунок «Старение» Зури выполнил в сочетании традиционных методов рисования с компьютерными: два рисунка были переведены в цифровую форму, один — изображение девушки, а другое изображение пожилой женщины. Программа строит композицию, начиная с изображения девушки, а затем постепенно перемещает к старшей женщине. Постепенно рисунок фрагментирован с большим смещением, поскольку достигает центра. Тогда фрагменты начинают с перемещением изменять форму, пока рисунок женщины не завершен. Этот процесс использовался, чтобы создать короткую последовательность мультипликации и показать процесс старения.

50–60 годы XX века стали периодом становления компьютерной графики. В данный период в результате экспериментов таких художников, как Герберта Франка, Чарльза Зури, Фридриха Наке, Майкла Нола, были заложены основы векторной и трехмерной графики, а также методы преобразования изображений.

#### Литература:

1. Bohm D. On the Relationships of Science and Art // Data: Directions in Art, Theory and Aesthetics. Ed <http://www.alias.com/eng/about/history/index.shtml>. (Alias Wavefront history)
2. Michael Noll <http://www.citi.columbia.edu/amnoll/>.
3. Роджерс Д. Алгоритмические основы машинной графики: Пер. с англ. — М.: Мир, 1989. — 512 с.
4. Савицкая. Т.Е. Культура XXI, новые мутации на рубеже тысячелетий. // Культура в современном мире. Выпуск 3. М. Изд. РГБ. 1999 г. стр. 3–28.

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

### Развитие книжной торговли в Симбирске

Демьянова Ирина Владимировна, ведущий библиотекарь  
Научная библиотека Ульяновского государственного университета

История развития книжной торговли в Симбирске, по мнению Г.Ф. Челнокова, началась с двух замечательных имен — Н.И. Новикова и Н.М. Карамзина.

Первая книжная лавка в Симбирске принадлежала местному помещику И.В. Колюбакину. В 1783–1785 годах он был комиссионером «Типографической компании» Н.И. Новикова в Симбирске. По инициативе известного просветителя Н.И. Новикова в 80-е годы XVIII века в Симбирске появилась книжная лавка. В книжную лавку поступали «Московские ведомости» и прибавления к ним, рассылаемые бесплатно «из единого усердия ко благу отечества». Этот журнал выходил в 1783–1784 годах. В нем печатались, в частности, статьи о политике с выражением сочувствия республиканскому строю и освободительным движениям. Издания Новикова прививали любовь к наукам, способствовали пробуждению общественного мнения, распространению антикрепостнических идей. В наиболее просвещенных дворянских семьях читались сатирические журналы «Трутень» и «Живописец», распространялись в списках запрещенные цензурой сочинения Вольтера и других французских просветителей. Известно было в Симбирске и «Путешествие из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева. Распространению этой книги способствовало то обстоятельство, что ее автор, вернувшись из сибирской ссылки в 1798 году, жил в поместье отца — Дворянской Терешке. Здесь он собирал материал для своей работы «Описание моего владения», чтобы доказать государственную необходимость предоставления крестьянам права собственности. К числу просвещенных и свободолюбивых людей Симбирска принадлежал Иван Петрович Тургенев (1752–1807). Окончив один из симбирских пансионов, И.П. Тургенев в 1762 году поступил в Московский университет. По окончании университета был определен на военную службу в Петербург. Там он сблизился с выдающимся русским просветителем Н.И. Новиковым. И.П. Тургенев входил в «Типографическую кампанию», созданную Н.И. Новиковым, был сотрудником и одним из редакторов новиковских журналов «Утренний свет» и «Московское ежемесячное издание», в которых печатались и его оригинальные сочинения и переводы. И.П. Тургенев часто приезжал в Симбирск и в родовое имение Тургеневе близ Симбирска. В 1792 году Екатерина II приказала «запереть на пятнадцать лет» Н.И. Новикова, а И.П. Тургеневу, как одного из соучаст-

ников, допросить и, если не окажется новых улик, выслать из столицы. Специально прибывший сюда флигель-адъютант арестовал и доставил Тургеневу в Москву. После допроса в донесении Екатерине II сообщалось, что Тургенев «напоен совершенно такого же рода мыслями, как Новиков». И.П. Тургенев оказал большое влияние на формирование взглядов молодого Н.М. Карамзина — будущего историка и писателя. В 1785 году по его рекомендации Карамзин вошел в круг людей, близких к Н.И. Новикову. Н.И. Новиков поручил Карамзину (вместе с А.А. Петровым) издание первого русского журнала для детей — «Детское чтение». В 1789 году Карамзин порвал с новиковским кругом. [4]

После ареста Н.И. Новикова провинциальная книжная торговля замерла повсеместно. Симбирск не был исключением — книжная лавка И.В. Колюбакина закрылась. В первой четверти XIX века симбирянин А.И. Тургенев в письме к П.А. Вяземскому писал: «Я вспоминал, что на моей родине в Симбирске нет ни одной книжной лавки, а на ярмарке лошадиной продают у острога на рогоже раза два в год — Бову Королевича, и то разрозненного! И другие классические произведения нашего XVIII столетия. Это в отчизне Карамзина, Дмитриева, Языкова» [3, с. 189].

Книжная торговля в Симбирске возобновилась лишь в 1839 году, когда прибывшие из Казани книготорговцы С.П. Пугин и П. Тарбеев открыли в Гостином дворе книжные лавки. Видимо, торговля их не была успешной и к 1850-м годам они ее прекратили. В краеведческой литературе этого времени отмечается низкий уровень книгораспространения среди народа: «В Симбирске нет ни читален, ни лавок с книгами для народа [...]» [2, с. 51].

В начале 1867 года председатель комитета Карамзинской библиотеки В.П. Языков обратился к губернатору с просьбой: ввиду отсутствия книжного магазина в городе, открыть комиссионерство при библиотеке. Просьба была удовлетворена и в газете «Симбирские губернские ведомости» от 12 августа 1867 года появилось объявление: «Комитет Карамзинской общественной библиотеки в г. Симбирске, желая доставить просвещенной публике большую возможность и удобство в приобретении нужных для них книг, открыл комиссионерство продажи книг и подписка на периодические издания...».

Комиссионерство при Карамзинской общественной библиотеке представляло собой посредническую струк-

туру между столичными книготорговыми фирмами и покупателями и подписчиками в Симбирске, которая за небольшие комиссионные снабжала по заказам книгами и подпиской на периодику. В числе партнеров комиссионерства книготорговцы Глазуновы в Москве, Кожанчиков, Гоппе и Черкесов в Петербурге. Комиссионная торговля книгами при Карамзинской библиотеке просуществовала около десяти лет.

В 1867 году появилось первое объявление о книжной торговле в магазине К.И. Юргенса. Магазин торговой фирмы К.И. Юргенса существовал с 1855 года. В «Памятной книге Симбирской губернии на 1869 год» отмечалось: «... книжная торговля в городе необыкновенно мало развита, в Симбирске существует одна книжная лавка Юргенса К.И.». В первые годы своего существования магазин находился в собственном доме К.И. Юргенса на углу Анненского переулка и Лисиной улицы (ныне улица Железной дивизии, 10). С 1871 года лавка К.И. Юргенса размещалась «на большой улице, против церкви Вознесения, в доме Теняева» (ныне улица Гончарова, 26/22).

Магазин К.И. Юргенса и его наследников не был специализированным книжным магазином, вместе с тем торговля книгами в этом магазине продолжалась около 50 лет. Приведем текст рекламного объявления магазина: «Комиссионер Управления Московской Синодальной типографии. Симбирск (д. насл. К.И. Юргенс). Продажа книг, учебных пособий, письменных принадлежностей и музыкальных инструментов. Склад швейных машин, венской гнутой мебели, земледельческих орудий и пожарных труб» [1, оп. 118, л. 1, 5, 9]. Кроме перечисленных товаров, в магазине можно было также приобрести охотничьи принадлежности, велосипеды, электрические звонки, телефоны, хозяйственные вещи, галантерейные предметы для

подарков, смазочные масла, цемент и разные технические принадлежности.

Кроме того, в магазине К.И. Юргенса была частная библиотека, из которой можно было за определенную плату «получать книги на русском, французском и немецком языках» [3, с. 192]. Со временем в магазине появился специальный каталог книг, имевшихся в продаже. Книжная продукция в магазине имела книготорговый штампель по образцу столичных книготорговцев. В фондах Ульяновской областной научной библиотеки сохранилось немало книг, помеченных штампом книжной торговли Юргенсов.

В 70-х годах XIX века некоторые торговцы получили разрешение, наряду со свечами, мылом, бакалейными, скобяными товарами, продавать книги. Так, в 1870 году Симбирский губернатор разрешил торговлю книгами купцам И.П. Зотову, в 1873 — Я.Я. Юдину, в 1875 — Е.М. Крупениковой, П.И. Кудрявцеву, в 1877 — А.А. Плаксину, до этого торговавшему книгами вразнос.

В 1879 году разрешение на книжную торговлю в Симбирске получил известный казанский книгопродавец А.С. Дубровин. Ассортимент его книжного магазина был значительно богаче, чем у симбирских книготорговцев. В магазине были новые книги по различным отраслям знаний, детская литература, фотографии, открытки учебники, календари. Но в 1880 году А.С. Дубровин свернул книжную торговлю в Симбирске.

Симбирская книжная торговля имеет продолжительные традиции, однако до середины XIX века она не была регулярной. Специализированных стационарных заведений книжной торговли практически не было, для подавляющего большинства владельцев лавок и магазинов Симбирска книжная торговля была второстепенным бизнесом.

#### Литература:

1. Барсуков. Жизнь Погодина (магазин М.В. Рыниной, 1 марта 1896, 1—6, 8 тома, 17 руб. 50 коп.)
2. Карнев. История Западной Европы (магазин М.В. Рыниной, 16 марта 1893, 2 тома, 6 руб. 50 коп.). — 51 с.
3. Мопассан, Гюи. Сочинения (магазин М.В. Рыниной, 1 марта 1896, 1 руб. 20 коп.). — с. 189—192.
4. Симбирск в XVIII веке. URL: <http://ulgrad73.ru/istoriya-ulyanovska/simbirsk-v-xviii-veke/> (дата обращения — 23.04.2012)

## Пространственные средства коммуникации в адыгских пословицах, поговорках и поверьях

Жекамухова Стэлла Темирбиевна, соискатель  
Северо-Кавказский государственный институт искусств (г. Нальчик)

Не существует, наверное, ни одной культуры мира, у которой нет пословиц, поговорок и поверий. Их рождает жизнь. Они отражают особенности быта определенного народа, отношение людей к тем или иным собы-

тиям, затрагивая при этом все сферы жизнедеятельности. Пословицы и поговорки могут многое рассказать о традициях, религиозных взглядах, мировоззрении и интеллекте этнической группы, которой принадлежит данное

культурное наследие. Они также способствуют лучшему знанию языка и лучшему пониманию образа мыслей и характера народа.

Из огромного количества адыгских пословиц, поговорок и поверий мы попытаемся проанализировать те, которые каким-то образом затрагивают интересующую нас категорию — пространство. Оно является одним из важнейших компонентов традиционной картины мира адыгского народа. Нашей целью является проанализировать, какими значениями адыги наполняли первоначально пространство и какие они имели о нем представления. Мы будем рассматривать не просто ландшафт, поселение или дом, мы обратимся к осмыслению, конструированию использованию пространства.

Каждый индивид чувствует потребность в своем личном пространстве, принадлежащим только ему, каждый народ чувствует потребность в своей земле, которая называется его землей, его Родиной. На наш взгляд, эта потребность является природной для человека. Адыгский народ не является исключением. Исполнок веков данная этническая группа придавала особенное значение пространству, которое принадлежало им. Это не только жилище и село, это земля, на которой родились они и их предки. Обостренное чувство патриотизма породило большое количество пословиц и поговорок в кабардинском языке, которые нередко можно услышать и сегодня:

- ЗицI имысыр убзалэщ — Приходится угодничать тому, кто живет на чужой земле.
- И Хэкум и пэIэщIэр насыпыншэщ — Несчастен тот, кто живет на чужой земле.
- Жьыгъэм нэIур зэрегъалъэ, хамэщIым псэр зэрегъалъэ. — Лицо морщится от старости, а душа от чужой земли.
- Уи Хэку и мывэри дыщэщ. — Даже камни на Родине кажутся золотыми.
- Уи Хэкур уи анэщи, хамэщIыр анэнэпIэщ. — Родина — мать, чужая земля — мачеха.
- ХамэщIым насып щыIэкъым. — Нет счастья на чужой земле.
- Хамэ Хэку сыщытхэ нэхърэ — си Хэкужь сыщылIэ. — Лучше умереть на родной земле, чем жить в достатке на чужой.
- Хэкужь и дыгъэри нэхъ гуапэщ. Даже солнце светит по-другому на родной земле.
- Хэкужь нэщIрэ жьэгу яжьэ щыIэрэ — Пустая Родина, что холодная зола в очаге.

Что касается холодного очага, с которым в данной пословице сравнивается пустая Родина, хотелось бы отметить, что «жьэгугу» был единственным источником тепла в доме и являлся самым почитаемым местом. Адыги считали обязательным поддерживать огонь в очаге. Данная часть пространства считалась сакральной, наполнялась особым смыслом и являлась источником жизни, мира и добра семье.

- Хэкужь хуэдэу хэкупIэ щыIэкъым. — Нет другого такого места как Родина.

- Хэкужь щызынэм и анэри игъэпэжынкъым и адэри игъэунэнкъым. — Тот, кто предал свою Родину, может предать и мать и отца.

- Хэкур жэнэтци, хамэщIыр жыхъэрмэщ. — Родина — рай, а чужбина — ад.

С помощью пословиц и поговорок, приведенных ниже, четко представляется выражение адыгами отношений «мы-они» в пространственной структуре своего поселения. Может быть это связано с тем, что при земледелии формировался концентричный, круговой способ восприятия пространства. Свое село — центр, поля и выгоды — ближний концентр, дальние пространства — третий концентр.

- Дыщэпс здэплъэгъуакIэ уи къуажэ умышъуэж. — Не меняй родное село на то, что кажется тебе золотым.
- Къуажэ-къуажэ нэхърэ си къуажэжь. — Есть много сел, но мое лучше.
- УифI уи къуажэм думыгъэш. — Не позволяй увозить лучшее из твоего села.
- Хэ пэтрэ и къуажэжь ибгынэкъым. — Даже собака не оставляет родное село.
- Щхъэж и къуажэ и гупсэщи, щхъэж къыщалъхуам и псэр хэлъщ. — Каждый любит свое село и души не чаёт в месте, где родился.
- Бланэ щалъху йокIуэж — Лань уходит туда, где родилась.

Особенно трепетное отношение адыгов к своему жилищу находит свое отражение в следующих изречениях.

- Дунейр къэкIухъи уи унэ ихъэж. — Посмотри мир, но домой вернись.
- Дыгъужьыр бгъашхэ пэтми мэзымкIэ маплъэ. — Сколько волка не корми, все равно в лес смотрит.
- ХэщIапIэр фIыми уи унэжь нэхъыфIщ. — В гостях хорошо, а дома лучше.
- Унэ зимыIэм унагъуэ иIэкъым. — Нет семьи у того, у кого нет дома.
- НэгъуэщIым и унэ уис нэхърэ, уи бжэщхъэлу утесми нэхъыфIщ. — Лучше сидеть у себя на пороге, чем у чужого в доме.

Практически во всех культурах мира вода является основным источником жизни и чистоты. Места ранних адыгских поселений обязательно располагались вблизи питьевой воды. Посмотрим примеры:

- Псыхъуэр жылэ тIысыпIэщ. — Люди селятся там, где есть вода.
- Псышэд здэщыIэм хъэндьркъуакъуи щыIэщ. — Там где болото, там и лягушки.
- Псы здэщымыIэ псэи щыIэкъым. — Нет жизни там, где нет воды.

Нет, наверное, ни одной другой культуры мира, в которой настолько важно было и есть относиться к человеку, живущему по соседству, особенно уважительно. Этническое пространство культуры очерчивало определенные границы, в которых по традиции должны были иметь место хорошие отношения. Человек, занимавший территорию рядом, всегда приходил на помощь и считался

близким родственником и братом. Даже покупая жилище, важно было поинтересоваться, кто будет жить рядом. Обратимся к примерам:

- Благъэ жыжьэ нэхърэ, гъунэгъуф1. — Хороший сосед лучше, чем родственники, живущие далеко.
- Гъунэгъуф1 къуэшыф1 пэлъытэщ. — Хороший сосед как хороший брат.
- Зи гъунэгъу зи 1энэгъум и насыщ. — Везет тому, кто ладит с соседями.
- Уи гъунэгъу и фэ къыптоуэ. — По твоим соседям будут судить и о тебе.
- Уи гъунэгъур уи къуэшыщы, къыгъунэгъур уи гъунэгъуш. — Твой сосед — это твой брат, а его сосед — это твой сосед.

Есть также адыгейская поговорка, которая звучит так:

- Хап1э умыщэфэу гъунэгъу щэфы. — Не покупай дом, а покупай соседа.

Существует также и адыгское поверье, касающееся живущего по соседству человека.

- Гъунэгъур бий пщ1ыну ф1ыкъым жа1эрт. — Плохой приметой считалось враждовать с соседом.

Культура пользования пространством также была особенной касательно такой известной традиции адыгов как гостеприимство. Гость в доме занимал почетное место, его нужно было проводить до границ личной территории, эти традиции сохранились по сегодняшний день.

- Зи куэбжэ укыдзымыгъэк1ыжым и унэ умык1уэ. — Не ходи к тому, кто не провожает тебя до ворот.
- Къыдыхър думыхуэж, дэк1ыжыр умубыд. — Не прогоняй того, кто к тебе пришел, не останавливай того, кто уходит.
- Шу хьэщ1эр ягъэшэсыж, лъэс хьэщ1эр пщ1ант1эм дашыж. — Всадника усаживают на коня, путника провожают до ворот.

Индивидуальное жилище — это не только благоприятная среда обитания человека, которую он наполняет своими смыслами, это также территория, на которой он чувствует себя защищенным от чужих глаз и неуютного вторжения. Нахождение в своем пространстве придавало адыгам силы и смелости, и последнее слово было за хозяином. Об этом нам могут рассказать следующие изречения:

- Бзури и абгъуэ щытепщэщ. — Птица в своем гнезде повелитель.
- Унэкъым, жьэгукъым. — ни дома, ни очага.
- Дзыгъуэ пэтрэ и гъуэ щыл1ыхъужыщ. — Даже мышь смела у себя в норе.
- Щхъэж и унэ щыунафэщ1ыжщ. — Каждый в доме у себя хозяин.
- Унэм щыпылщ, уэрамым щыджэдуш. — Дома слон, на улице кошка.
- Унэр зейр жьант1ак1уэщ. — Почетное место достается хозяину дома.

З.Х. Бижева пишет: «...само устройство человеческого тела (смотрящие вперед глаза, наличие правой и левой половины тела, особенно рук) обуславливает существование в сознании человека изначальных психофизиоло-

гических категорий «перед» и «зад», «право» и «лево», а существование земного притяжения при вертикальной осанке человеческого тела задает его организму различие «верха» и «низа». Следует уточнить, что в адыгской культуре «верх» и «низ» — это не только вертикальное изменение. Юг (южная сторона) — сторона гор, откуда берут начало реки, соответствует «верху» в горизонтальном измерении, а северная — «низу». [1, с.86]

Как и во многих культурах, верх считается наиболее почетным и благоприятным во всех отношениях положением. Многочисленные пословицы, поговорки и поверья ассоциируют верхнюю часть с наиболее важным, разумным и престижным в адыгской картине мира.

- И дунейр лъапэ дэгъэзеигъуэу ехь. — Вся жизнь как лестница вверх.
- И дунейр лъапэ егъэзыхыгъуэу ехь. — Вся жизнь как лестница вниз.
- Уэздыгъэр лъагэху нэхур нэхъ жыжьэ едз. — Чем выше находится лампа, тем дальше она бросает свет.
- Псым дэсейркъым — йосых. — Плыть нужно по течению реки, а не против него.
- Ныбжьэгъур уи нэгу къыщ1оплэ, жагъуэгъур уи лъакъуэ йоплых. — Друг смотрит в лицо, а враг в ноги.

Приведем пример многочисленных поверий, связанных с данными позициями пространства:

- Бзылхугъэм к1эпхыныр лъакъуэмк1э ф1ахтэкъым, щхэмк1э ф1ах мыхъумэ. — Плохой приметой считалось снимать юбку через ноги, снимать ее нужно было через голову.
- Бзэджэр бжэ къуагъым щыщ1ат1эрт. Ар щыщ1ат1эк1э бынжэпкъ цык1ур егъэзыхауэ щ1ат1эм, игъащ1эк1э и анэр лъхуэжынуркъым, бынжэпкъыр дэгъэзеяуэ щ1ат1эмэ, фызыр лъхуэррей мэху жа1эрт. — Послед за капывали за дверь, при этом конец пуповины нужно было расположить наверху, чтобы у женщины потом еще были дети. Считалось, что если закопать послед пуповиной вниз, у матери больше не будет детей.

Много поверий было связано с Солнцем и звездами. Подниматься наверх также считалось хорошей приметой. Дуалистическое восприятие пространства породило антонимический характер бинарных оппозиций. Следовательно, движение вниз по пространству ассоциировалось в адыгской мифологии с неблагоприятием, с закатом души человека.

- Вагъуэ убжмэ, убжам и зырыз хьэмц1ырак1э къыптек1эну къаф1эщ1ырт. — Плохой приметой считалось считать звезды, а то
- Дыгъэ къухъэгъуэм ужеину ф1ыкъым — уи псэр дыкхъэ жа1эрт. — Считалось, что плохо спать на закате, душа может закатиться вместе с Солнцем.
- Дыгъэм пшэк1ухъ и1эмэ, пщы мал1э е зауэ къохъу жа1эрт. — Считалось, что если у солнца виднелся ореол, то умрет князь или начнется война.
- Сабийр дыгъэ къухъэгъуэм ягъэжейртэкъым, и псэр дыкхъэнуш жары — На закате не укладывали ребенка, считалось, что его душа может зайти вместе с солнцем.

• Сабийм и 1эхэр ищхэмк1э шы1эу жеймэ, л1ыхъужь, л1ыф1 хьунуц жа1эрт. — Говорили, что из ребенка вырастет смелый и хороший мужчина, если он спал забросив ручки вверх.

• Льягап1э утету пщыхьэп1э плъагьуну ф1ыц жа1эрт. — Говорили, что хорошо увидеть себя во сне на высоком месте.

• Пщэдджыжьым пщ1ант1эм зэрыдэк1ыу япэу ипщэк1э плъэн хуейц жа1эрт. — Утром, выйдя из ворот, нужно было сначала посмотреть наверх.

• Псыр здежэхымк1э уи щхьэр гьэзауэ ужеину ф1ыкьым жа1эрт. — Плохой приметой считалось спать, повернув голову вниз по течению реки.

• Псыр кыщибгьахьуэк1э пэгуныр ищхьэрэк1э ебгьэзыху кьибгьахьуэмэ ф1ыкьым, ар ипщэк1э бгьазэрэ кьибгьэхуэн хуейц жа1эрт. Воду нужно было набирать, повернув ведро на юг, к началу реки. Плохой приметой считалось набирать воду, повернув ведро на север.

Бинарные оппозиции «перед»-«зад», «начало»-«конец» также имеют семантическое значение «почетный-непочетный», «мужской-женский», «старший-младший». Рассмотрим примеры:

• Псыпэр здырижэм псык1эри ирожэ. — Конец реки протекает тамже, где протекает ее начало.

• Ик1эм упытми зы гуп яхэт. — Будь в обществе, даже если ты в конце.

• И гупэ здигьазэр и гьуэгущ. — Везде ему дорога, куда бы он не повернул лицо.

• Уи щхьэ зэрык1 нэхьэр уи к1э зэрылть. — Лучше то место, куда помещается туловище, а не то, куда влезает лишь голова.

• И насыпыр ипэк1э к1уащ. Счастье убежало впереди.

Поверья:

• Къанжэр уи бжэлупэм щык1ак1эмэ, и к1эр здигьэзамк1э хьэщ1эр кьок1 жа1эрт. — Говорили, что если со-рока щебечет у порога, гости приедут с той стороны, куда повернут ее хвост.

• Къанжэр унэ гупэмк1э кыщык1ак1эмэ, л1ым и благьэ хьэщ1э кьок1уэ жа1эрт. — Говорили, что если со-рока щебечет перед домом, то приедут гости со стороны мужа.

• Къанжэр шыгьуэгумк1э кыщык1ак1эмэ, фызым и благьэ хьэщ1э кьок1уэ жа1эрт. — Говорили, что если со-рока щебечет за домом, то приедут гости со стороны жены.

Большое количество адыгских изречений связано с пространственной позицией «щ1ыб, щ1ыбагь», спина, тыльная сторона, которая носит отрицательный оттенок. Приведем доказательства:

• 1э щ1ыбк1э псы кьибгьэхуэну ф1ыкьым жа1эрт. — Считалось плохой приметой наливать воду тыльной стороной руки.

• Ерыскы зытель 1энэм уи щ1ыб хуэбгьэзэну ф1ыкьым жа1эрт. — Нельзя было поворачиваться спиной к накрытому столу.

• Адакьэр бжэлупэм кылуувэрэ и щ1ыбагь кьэзэ-зауэ 1уэмэ, ф1ыкьым жа1эрт. — Считалось, что случится что-то плохое, если петух встал у дверей и начал кукарекать, повернувшись спиной к дому.

Культурная семантика знаков в пространстве у разных этнических групп совпадает. Одним из таких ярких примеров может служить пример пространственных значений «правый-левый». Думаем, что многие согласятся с тем, что правая сторона имеет во всем более положительный оттенок, а левая — отрицательный. Бижева З.Х. пишет «К этой же группе бинарных оппозиций («правый-левый», «хороший-плохой», «благополучный-неблагополучный», «счастливый-несчастливый», «праведный-неправедный» и т.п.) причисляют примеры примет с действиями, в которых первый шаг должен производиться правой ногой, а действие — правой рукой для благополучного исхода. А действие левой рукой или шаг левой ногой имеют негативный результат». [1, с. 88] Приведем примеры пословиц и поверий, содержащих данные оппозиции:

• Унэм ущыщ1ыхьэк1э льяпэ ижыыр нэхьапэ щ1эшие. — Заходи в дом с правой ноги.

• Жьак1эр шаупск1э ижырабгьумк1э кыщ1эдзэн хуейц — Бриться нужно начинать с правой щеки.

• Щхьэц налгэ ижыымк1э кыщепсыхмэ, хьэщьэ кыпхуэк1уэнущ. — Если выпадет прядь волос справа, то жди гостей

• Щхьэц налгэ сэмэгумк1э кыщепсыхмэ, хьыбар 1ей зэхэпхынуц. — Если выпадет прядь волос слева, ты услышишь неприятные новости

• 1э сэмэгумк1э кыпхуашияр кьелыпхыну ф1ыкьым. — Плохо брать то, что тебе протягивают левой рукой.

• 1э сэмэгумк1э ушхэныр угьурсызагьэу кьалгы-тэрт. — Вредным считается тот человек, который кушает левой рукой

• Уи 1эгу ижыыр шхэмэ, зыгуэр кыпхохьуэ, сэмэгур шхэмэ, пхощ1. — Если чешется правая ладонь, то будет прибыль, если левая — убыток.

• Нэхьыжьым 1э сэмэгук1э зыри хуаширтэкьым — Старшему не полагалось протягивать что-либо левой рукой.

Различные проявления концепции почетного места обыгрываются в адыгских пословицах и поговорках. Таковым у адыгов считается место в помещении, наиболее удаленное от двери (жьант1э). Оно находилось недалеко от очага, который считался главной частью в доме.

• Хабзэмыш1э ж1ант1ак1уэщ. — Невоспитанный стремится на почетное место.

• Жьант1ак1уэу ущымыт, узэрыщыт укьалгьэгьунуц. — Не рвись на почетное место, тебя итак посадят, если оно тебе достается.

• Жьант1эм ущ1эмыкьу, пхуэфашэмэ кыплгы-сынущ. — Не рвись на почетное место, тебя итак посадят, если оно тебе достается.

• Нэхьыжьым жьант1эр ейщ. — Почетное место старшему.

В культурной семантике адыгского жилища порог и дверь занимают важное место. По нашим наблюдениям данная пространственная позиция носит в основном отрицательный характер. Пространство близ двери являлось наименее почетным в адыгском жилище. Проанализировав большое количество пословиц, поговорок и поверий, мы пришли к выводу, что дверь являлась не только способом связи с внешним миром, также это место, с которым было связано огромное количество суеверий. Обратимся к примерам:

• Ажалыр бжэщхьэу м нэхэрэ нэхь благъэщ. — Смерть и порога ближе.

Поверья:

• Бжэ блыпкъым зыкIэрыбгъащIэмэ тхэмыщкIагъэ къишу къалгытэрт. — Считалось плохой приметой прислоняться к двери и это приводит к бедности.

• Бжэщхьэу м зыгуэр щызэIэпыпхмэ узэщохъэ жаIэрт. — Говорили, что люди поссорятся если передадут что-то через порог.

• Бжэщхьэу м уи зэхуакуу узэпсэлъэну мыфIу ябжырт. — Говорили, что нельзя разговаривать друг с другом через порог.

• Бжыхъ я зэхуакуу ахъшэ зэIахтэкъым. — Деньги не передавались через ограду.

• Жэщым пхъэнкIийр бжэкъугъым къутхуэртэкъым, пэшхэкум, жьэгум иратхуулIэрт. — Вечером сор не заматали за дверь, его заматали ближе к очагу.

С древних времен адыги считали место за дверью пространством, где собирается вся нечистая сила. Заматавая сор к печи, они считали, что таким образом сжигают ее.

Следует также обратить внимание на такие важные в культурном, социальном и коммуникативном плане пространственные понятия, как теснота (узкое пространство), ассоциирующееся в исследуемом нами материале с тревогой, простор (широкое пространство), ассоциирующийся с добротой и хорошим социальным положением:

• Пэжым и гъуэгур бгъуэщ. — У правды дорога широка.

• Зи вакъэ зэвым и дунейри зэвщ. — Мир кажется тесным тому, кому жмет обувь.

• Зыхуэхур быхъуу мэтIыс. — Вольготно садится тот, у кого есть возможности.

Существует поверье, которое говорит, что если у ребенка лоб широкий, то он будет добрым.

• Сабийр натIабгъуэмэ, угъурлыщ жаIэрт.

Литература:

1. Бижев З.Х. Адыгская языковая картина мира. Нальчик, 2000
2. Гутова А.А. Адыгские пословицы и поговорки: ситуативный контекст, Нальчик, 2006.
3. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика, Москва, 2004.
4. Мусукаев А.И. Народные традиции кабардинцев и балкарцев, Нальчик, 1992.
5. Ципинов А.А. Пространство и время в мифопоэтической традиции адыгов // Вопросы кавказской филологии и истории, вып 4., Нальчик, 2004, с. 231–254.
6. Адыгэ псалгъэжхэр. ГъукIэмыху А. КъардэнгъушI З., Налшык, 1994

Наличие пустого предмета, пустого помещения в культурном пространстве адыгов знаменовалось отрицательными качествами. С понятием нэщI (пустой) связано большое количество поверий, которые дошли до сегодняшних дней:

• Гуэн нэщI нэхэрэ хадэ нэщI. — Лучше пустой огород, чем пустой амбар.

• Гъатхэ унэ гъуанэщ. — Весенний дом — пустой дом.

• Гуэным имылгъэмэ, Iэнэми телгъкъым. — Коли нет в амбаре, нет на столе.

Приметы:

• Унэ щыхасэ махуэм шыуан нэщI, матэ нэщI яIыгыу бгъэдыхэртэкъым фIыкъым жари. — Считалось плохой приметой подходить с пустой посудинкой к тому, кто начинает строить дом.

Движение поперек идущему человеку в адыгской культуре также считалось плохой приметой. Она существует и сегодня. Обратимся к примерам:

• Джэдум уи гъуэгу зэпиушIыну фIыкъым жаIэрт. — Если кошка перебежит впереди дороги, это считалось плохой приметой.

• Зы щIыпIэ ежъами гъуэгур зэпаушIтэкъым, фIыкъым жари. — Нельзя было переходить дорогу человеку, который собрался куда-то идти.

Религиозные воззрения адыгов также наложили отпечаток на семантизацию пространственных позиций в культуре. К примеру, существовала примета, согласно которой если ветер дул со стороны Мекки, то погода будет хорошая.

• КъэблэмкIэ къикIыу жьы къепщэмэ, уэфI нэщэнэщ жаIэрт.

Пословицы и поговорки — это не просто придуманная сказка или былина, это жизненный опыт целого народа, то, что люди наблюдают и передают из поколения в поколение. Многие из них связаны с древней мифологией, но в основном, это культурные нормы и установки данного пространственного сообщества. Чем выше уровень культуры этнической группы, тем она больше наполнена знаками.

Проанализировав большое количество адыгских пословиц, поговорок и поверий, мы можем сказать какими смыслами были наполнены те или иные участки пространства, в котором они проживали. В изречениях отражаются проксемические особенности адыгского народа, как позиционировали себя адыги, что считали главным, что второстепенным.



## СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

### Освоение залежных и деградированных земель под многолетние агрофитоценозы в предуральской степной зоне Республики Башкортостан

Ситдиков Фидан Миннизакирович, аспирант  
Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

Сафин Халил Масгутович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор  
Башкирский научно-исследовательский институт сельского хозяйства (г. Уфа)

*Исследованиями по изучению способов освоения залежных земель в предуральской степной зоне Республики Башкортостан выявлены оптимальные способы обработки почвы и наиболее эффективные технологии возделывания сеяных трав при коренном улучшении. Установлено, что при освоении ранее деградированных и выведенных из пашни земель наибольшая продуктивность бобово-злакового травостоя (36,1 ГДж обменной энергии, 2600 кормовых единиц и 6,9 ц сырого протеина с 1 га) с наибольшей агроэнергетической эффективностью производства корма (агроэнергетический коэффициент 2,6) обеспечивается при беспокровном посеве трав в год обработки почвы на фоне безотвальной вспашки глубокорыхлителем (на 27–30 см) и прямом посеве трав (кострец безостый (12 кг/га) + эспарцет песчаный (55)).*

**Ключевые слова:** залежные земли, обработка почвы, посев трав, многолетний агрофитоценоз, продуктивность травостоя, кострец безостый, эспарцет песчаный.

### Development of the Long-Fallow and Degraded Lands for Long-Term Agrophytocenoses in the Preural Steppe Zone of the Bashkortostan Republic

Sitdikov Fidan M., graduate student, Bashkir State Agrarian University, Ufa  
Safin Khalil M., doctor of agricultural sciences, professor, head of Department of agriculture  
of the Bashkir research institute of agriculture, Ufa

*The researches by studying the ways of long-fallow lands development in the preural steppe zone of the Bashkortostan Republic revealed the optimum ways of the soil processing and the most effective technologies of sowing grass cultivation at radical improvement. It is revealed that at development of earlier degraded lands and deduced from an arable land the greatest efficiency of bean and cereal grass stands (36,1 GJ of exchange energy, 2600 fodder units and 6,9 centners of a crude protein from 1 hectare) with the greatest agropower production efficiency of a forage (the agropower factor is 2,6) is provided at uncovered grass sowing in the soil processing year against bezotvalny plowing by a deep ripper (on 27–30 cm) and direct grass sowing (a kostrets bezosty (12 kg/hectares) + espartset peschaniy (55)).*

**Keywords:** long-fallow lands, soil processing, grass sowing, long-term agrophytocenoses, efficiency of grass stand, kostrets bezosty, espartset peschaniy.

**Введение.** В Республике Башкортостан площадь эрозивно-опасных сельскохозяйственных угодий составляет 5,6 млн. га. В результате эрозии с полей сносятся верхний наиболее плодородный слой почвы, ежегодная утрата которого с пашни достигает 25–30 т/га, а потеря гумуса — 670 кг/га (по данным кафедры почвоведения БГАУ). Эрозия вносит существенную потерю в структуру почвенного покрова и снижает плодородие почв. На эродированных почвах снижается эффективность удобрений и возрастают расходы на обработку [2].

В целях предотвращения эрозионных процессов, сохранения и восстановления почвенного плодородия, в августе 1996 года было принято постановление Кабинета Министров Республики Башкортостан, согласно которому осуществлен планомерный вывод деградированной малопродуктивной пашни из оборота путем ее залужения и перевода в кормовые угодья. К началу 2012 г. выявленная деградированная пашня площадью почти 1,2 млн. га залужена и переведена в кормовые угодья [1]. Такая работа благотворно сказалась на некомпенсируемом выносе питательных веществ из почвы, способствовало улуч-

шению структуры почвы и значительному сокращению эрозионных процессов. Однако в связи с затруднительным положением сельскохозяйственного производства данные деградированные земли в последние годы использовались бессистемно, без соответствующего научного сопровождения. К настоящему времени в республике имеются более 2 млн. 200 га деградированных малопродуктивных земель, в той или иной мере нуждающиеся в улучшении. Решение проблемы заключается в ускоренном переводе указанных категорий земель в состояние, близкое к естественному (в сенокосы и пастбища), которое может проводиться различными методами в зависимости от местных природно-климатических условий [3].

Таким образом, вопросы улучшения деградированных кормовых угодий в современных условиях являются актуальными и требуют проведения соответствующих научных исследований. Особенно это является актуальным в степной зоне Республики Башкортостан, где в основном сосредоточены деградированные земли.

**Цель и задачи исследований.** Цель наших исследований — разработать технологию освоения залежных земель под многолетние бобово-злаковые агрофитоценозы в условиях предуральской степной зоны Республики Башкортостан. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи: 1) выявить оптимальные способы обработки почвы при коренном улучшении залежных земель; 2) определить наиболее эффективные способы освоения залежных земель под сеяные травостои

**Условия, материалы и методы исследования.** Эксперименты по изучению технологических приемов освоения залежных земель были проведены в агрофирме «Услы» Бижбулякского района Республики Башкортостан в 2008–2011 гг. Для выполнения поставленных задач были проведены 2 полевых опыта.

**Опыт №1.** Определение оптимальных способов основной обработки почвы при коренном улучшении залежных земель.

#### Схема опыта

Фактор А — способы основной обработки почвы

1. Отвальная вспашка (27–30 см) + дискование (10–12 см; контроль).
2. Безотвальная вспашка глубокорыхлителем (27–30 см) + дискование (10–12 см).
3. Дискование «дочерна» (10–12 см).
4. Химическая обработка дернины + прямой посев.
5. Химическая обработка дернины + безотвальная вспашка глубокорыхлителем (27–30 см) + прямой посев.

На залежных землях отвальную вспашку проводили плугом ПБН-3–50 на глубину 27–30 см, безотвальную вспашку — глубокорыхлителем «Gregoire Besson» (на 27–30 см), дискование — тяжелой дисковой бороной БДТ-3,0 (на 10–12 см). Для уничтожения существующего малоценного травостоя использовали гербицид сплошного действия Торнадо-500 (норма внесения 2,5 л/га). Для посева была использована бобово-злаковая травосмесь: кострец безостый (12 кг/га) + эспарцет песчаный (55). Для

посева трав по обработанной почве использовали зерно-травяную сеялку СЗТ-3,6. Перед и после посева семян проводили прикатывание. Прямой посев трав проводили стерневой сеялкой Бастер СС-6. Травостой за вегетацию скашивали 1–2 раза в зависимости от природной увлажненности года, в фазе бутонизации бобовых и колошения злаковых трав (по преобладающему виду трав).

**Опыт №2.** Выбор эффективных способов освоения залежных земель под сеяные травостои.

Схема опыта

Фактор А — способы освоения залежи:

1. В год обработки почвы залежного поля:
  - а) посев многолетних трав без покрова;
  - б) посев многолетних трав под покров;
2. Через полевой период с посевом трав без покрова.

Фактор Б — способы основной обработки почвы:

1. Отвальная вспашка (27–30 см) + дискование (10–12 см; контроль).
2. Химическая обработка дернины + безотвальная вспашка глубокорыхлителем (27–30 см) + прямой посев.

На участке с отвальной вспашкой почвы с последующим дискованием посев трав проводили зерно-травяной сеялкой СЗТ-3,6, при безотвальной вспашке использовали прямой посев трав с помощью стерневой сеялки Бастер СС-6. Посев бобово-злаковой травосмеси проводили нормой высева семян кострец безостый (12 кг/га) + эспарцет песчаный (55). В качестве покровной культуры использовали яровой овес (100 кг/га). При освоении залежи через полевой период в первый год проводили посев ярового овса на зеленый корм (200 кг/га). На второй год весной почву обработали дисковым культиватором (КД-6), после чего провели посев кострцево-эспарцетовой травосмеси кострец безостый (12 кг/га) + эспарцет песчаный (55) зерно-травяной сеялкой СЗТ-3,6.

Повторность опытов (в пространстве) — трехкратная, расположение делянок — последовательное. Площадь одной учетной делянки 60 м<sup>2</sup>.

Почва — чернозем типичный среднемощный среднегумусный тяжелосуглинистый на делювиальных карбонатных суглинках. Содержание подвижного фосфора (по Чирикову) составляло 6,7 мг, обменного калия (на пламенном фотометре) — 16,3 мг и гидролизуемого азота (по Корнфильду) — 15,6 мг на 100 г почвы.

**Результаты исследований.** Исследования показали, что продуктивность сеяного кострцево-эспарцетового травостоя при коренном улучшении залежных земель значительно зависит от способа основной обработки почвы. При различных способах обработки залежи урожайность бобово-злакового травостоя в среднем за 4 года пользования менялась в пределах 29,9–40,6 ц/га сухого вещества (СВ; табл. 1).

Самая высокая урожайность (40,6 ц/га СВ в ср. за 4 года пользования) бобово-злакового агрофитоценоза была обеспечена при вспашке почвы глубокорыхлителем с предварительной химической обработкой старой дернины и прямым посевом трав. Данный способ обработки

Таблица 1. Продуктивность бобово-злакового агрофитоценоза при различных способах обработки дернины залежного поля (в среднем за 4 года)

Прием обработки почвы	Сбор с 1 га			
	сухого вещества, ц	кормовых единиц	обменной энергии, ГДж	сырого протеина, ц
Отвальная вспашка + дискование (контроль)	35,1	2210	30,9	5,7
Вспашка глубокорыхлителем + дискование	37,9	2390	33,4	6,3
Дискование «дочерна»	29,9	1760	25,4	4,6
Химическая обработка + прямой посев трав	32,3	1970	28,1	5,1
Химическая обработка + вспашка глубокорыхлителем + прямой посев трав	40,6	2600	36,1	6,9
НСР <sub>05</sub> , ц/га	2,1	-	-	-

Таблица 2. Содержание питательных веществ и энергии в сене из сеяного эспарцетово-кострецового травостоя в зависимости от способов освоения залежных земель (в среднем за 4 года)

Способ освоения	Сырой протеин, %	Сырой жир, %	Сырая клетчатка, %	БЭВ, %	Обменная энергия в 1 кг СВ, МДж	Корм. единицы в 1 кг СВ
Отвальная вспашка + дискование (контроль)						
Без покрова в год освоения	16,3	3,42	29,10	34,80	8,8	0,63
Под покров овса в год освоения	15,3	3,40	29,40	33,40	8,6	0,59
Без покрова через полевой период	15,0	3,32	29,90	33,25	8,5	0,59
Химическая обработка + вспашка глубокорыхлителем + прямой посев						
Без покрова в год освоения	17,1	3,90	28,70	35,64	8,9	0,64
Под покров овса в год освоения	16,8	3,73	29,14	34,06	8,7	0,63
Без покрова через полевой период	16,1	3,07	29,93	34,14	8,6	0,60

почвы создал наиболее благоприятные условия для произрастания сеяных трав, благодаря чему был получен высокий выход урожая кострецово-эспарцетового агрофитоценоза. С 1 га травостоя данного участка в среднем за 4 года пользования был получен наибольший выход обменной энергии (36,1 ГДж), кормовых единиц (2600 корм. ед.) и сырого протеина (6,9 ц).

Самая низкая урожайность (29,9 ц/га СВ) и продуктивность (25,4 ГДж/га ОЭ, 1760 корм. ед./га и 4,6 ц/га сырого протеина) в среднем за 4 года пользования кострецово-эспарцетовым травостоем отмечена при дисковании «дочерна». Данная урожайность была обусловлена слабым развитием компонентов бобово-злаковой травосмеси. Корневая система существующего малоценного травостоя, расположенная глубже 10–12 см, сохранила жизнеспособность и возобновила развитие уже в год посева. В этих условиях кострецово-эспарцетовый травостой сильно угнетался сорняками и не получил интенсивного развития.

Как показали исследования, технологические приемы освоения залежных земель под многолетние травостои на разных фонах обработки почвы в значительной степени повлияли на формирование бобово-злакового травостоя. Качество получаемого корма из кострецово-эспарцетового агрофитоценоза зависело от интенсивности форми-

рования сеяных трав и его ботанического состава. Наибольшее содержание сырого протеина в корме получено на участке с безотвальной вспашкой глубокорыхлителем и в среднем за 4 года жизни составило 16,1–17,1%. В 1 кг СВ содержание валовой энергии, в зависимости от технологических приемов освоения залежи, изменялось в пределах 16,9–17,6 МДж, обменной энергии – 8,6–8,9 МДж, а кормовых единиц – 0,60–0,64 (таблица 2).

Самая высокая питательность корма из кострецово-эспарцетового травостоя была получена при беспокровном посеве трав в год освоения залежи на фоне безотвальной вспашки почвы. Такая технология освоения залежи, благодаря самым благоприятным условиям произрастания бобово-злакового травостоя и наименьшей доли сорных растений в кострецово-эспарцетовом травостое, обеспечил высокое содержание в 1 кг СВ валовой энергии – 17,6 МДж, обменной энергии – 8,9 МДж, кормовых единиц – 0,64 и переваримого протеина – 121 г.

Установлено, что более низкая питательность корма из кострецово-эспарцетового травостоя обеспечивалась на фоне отвальной вспашки с последующим дискованием (контроль). В зависимости от способов освоения залежи содержание сырого протеина изменялось в пределах 15,0–16,3%, сырого жира – 3,32–3,42%, сырой золы – 8,20–8,65% и БЭВ – 33,25–35,64%.

Таблица 3. Продуктивность бобово-злакового агрофитоценоза в зависимости от способов освоения залежных земель и основной обработки почвы (в ср. за 4 года пользования)

Способ освоения	Сбор с 1 га			
	сухого вещества, ц	кормовых единиц	обменной энергии, ГДж	сырого протеина, ц
Отвальная вспашка + дискование (контроль)				
Без покрова в год освоения	35,1	2210	30,9	5,7
Под покров овса в год освоения*	32,9	1940	28,3	5,0
Без покрова через полевой период**	19,5	1150	16,6	2,9
НСР <sub>05</sub> ц/га				
Химическая обработка + вспашка глубокого рыхлителем + прямой посев				
Без покрова в год освоения	40,6	2600	36,1	6,9
Под покров овса в год освоения*	37,2	2340	32,4	5,6
Без покрова через полевой период**	23,6	1420	20,3	3,8
НСР <sub>05</sub> ц/га	2,0	-	-	-

Примечание: \* — с учетом урожая зеленой массы овса в год посева (2008 г.),

\*\* — с учетом урожая зеленой массы овса в полевой период (2008 г.).

Наилучшая питательность корма из кострцово-эспарцетового травостоя на фоне отвальной вспашки почвы была получена при беспокровном посеве трав в год освоения залежи. Данный способ освоения залежных земель на фоне отвальной вспашки, благодаря интенсивному развитию бобово-злакового травостоя, позволил получить корм высокого качества. Содержание валовой энергии в 1 кг СВ составило 17,2 МДж, обменной энергии — 8,8 МДж, кормовых единиц — 0,63 и переваримого протеина — 114 г.

Продуктивность бобово-злакового агрофитоценоза значительно зависела от способов освоения залежных земель и основной обработки почвы. Наибольшая продуктивность 1 га кострцово-эспарцетового травостоя на фоне безотвальной вспашки почвы была обеспечена при беспокровном посеве трав в год освоения (2600 корм. ед., 36,1 ГДж ОЭ и 6,9 ц сырого протеина; табл. 3). Самую низкую продуктивность бобово-злакового травостоя на фоне безотвальной вспашки почвы обеспечил способ освоения залежи через полевой период с посевом трав без покрова. С 1 га в среднем за 4 года было собрано 1420 кормовых единиц, 20,3 ГДж обменной энергии и 3,8 ц сырого протеина.

Установлено, что на фоне отвальной вспашки почвы с последующим дискованием (контроль) обеспечивалась более низкая продуктивность кострцово-эспарцетового травостоя. На данном участке, в зависимости от способов

освоения залежных земель, с 1 га бобово-злакового агрофитоценоза было собрано от 1150 до 2210 кормовых единиц, от 16,6 до 30,9 ГДж обменной энергии, от 2,9 до 5,7 ц сырого протеина.

Наибольшая продуктивность (2210 кормовых единиц, 28,3 ГДж ОЭ и 5,7 ц сырого протеина.) кострцово-эспарцетового травостоя на фоне отвальной вспашки с последующим дискованием была обеспечена при посеве трав без покрова в год освоения. Самая низкая продуктивность 1 га кострцово-эспарцетового травостоя была отмечена на фоне отвальной вспашки при освоении залежи через полевой период. С 1 га кострцово-эспарцетового травостоя было получено всего 19,5 ц СВ, 1150 кормовых единиц, 16,6 ГДж обменной энергии и 2,9 ц сырого протеина.

**Выводы.** В условиях предуральской степной зоны Республики Башкортостан наиболее эффективным способом освоения залежных земель под сеяные травостоя является посев трав без покрова в год обработки почвы на фоне безотвальной вспашки и прямом посеве трав. Данная технология создает наиболее благоприятные условия для роста и развития кострцово-эспарцетового травостоя и в среднем за 4 года пользования обеспечивает достаточно высокую урожайность (40,6 ц СВ с 1 га), высокий сбор кормовых единиц (2600), обменной энергии (36,1 ГДж) и сырого протеина (6,9 ц).

#### Литература:

1. Государственный (национальный) доклад о состоянии и использовании земель Республики Башкортостан. Уфа, 2010. — 119 с.
2. Зотов А.А. Сенокосы и пастбища Урала. — Ярославль, 2002. — с. 85.
3. Сафин Х.М., Ягафаров М.М., Нуриманов Х.М. Оптимизация технологии создания многолетних агрофитоценозов на осушенных почвах Зауралья. //Достижения науки и техники АПК, №4. — М., 2008. — с. 33—34.

# ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

## Структурный функционализм как основа построения социальной работы в системе спорта для инвалидов

Земцова Валентина Николаевна, магистрант  
Саратовский государственный технический университет

Актуальность исследования проблемы адаптивной физкультуры и спорта продиктована социальными изменениями, происходящими в современной России. За последние годы государство и общество под воздействием ученых, общественных организаций стали все больше обращать внимание на инвалидов, в частности на возможности ими заниматься адаптивным спортом. Включение инвалидов в жизнь общества невозможно без структурной реорганизации. Определенные достижения в этой области уже произошли. Согласно данным, приведенным на первом Всероссийском конгрессе «Медицина для спорта», за последние пять лет число субъектов Российской Федерации, развивающих адаптивную физическую культуру и спорт увеличилось с 15 до 42. Число занимающихся спортом инвалидов за последнее десятилетие возросло в три раза и, по официальным статистическим данным на 1 января 2009 года, оно составило более 192 тыс. человек или 1,5% среди общего числа инвалидов, а среди детей-инвалидов 32,4 тыс. человек или 5,86% [3]. Роль социальной работы с людьми с ограниченными возможностями для помощи организации занятий физкультурой и спортом в связи с этим возрастает ежедневно. В данной статье мы попытаемся проанализировать проблему занятий спортом инвалидами в контексте основных положений структурного функционализма.

Т. Парсонс начав с анализа теории социального действия М.Вебера, впоследствии построил теорию структурного функционализма, в которой тщательно и всесторонне проанализировал взаимодействие человека и общества с окружающими системами [4]. Он утверждал, что социальная система обладает свойствами саморегуляции и самоорганизации. Для ее нормального функционирования необходимо решить основополагающие проблемы: адаптации, достижения цели, интеграции и латентности. Перечисленным функциям соответствуют социальные институты, а функция латентности является системообразующей и реализуется посредством социализации через семью, религию, образовательные учреждения [6]. В структурном функционализме особое внимание уделено вопросу взаимоотношения функций, в частности соотношения социальной системы и системы

личности. В качестве базовой единицы системы выступает статусно-ролевой комплекс. Статус относится к структурной позиции в пределах социальной системы, а роль есть то, что человек делает, занимая данную позицию, рассматриваемую в контексте ее функциональной значимости для системы в целом. Актор анализируется не с точки зрения его мыслей и поступков, а (по крайней мере, с точки зрения положения в социальной системе) как не более чем набор статусов и ролей [7]. Мы солидарны с П.В. Романовым и Е.Р. Ярской-Смирновой, которые утверждают, что «в современной России существуют серьезные препятствия в реализации инвалидами права на труд и благосостояние. Только в последние годы началась разработка строительных норм и правил по планировке городских и сельских поселений, жилых и общественных зданий и сооружений, учитывающих специфические потребности инвалидов» [9]. Это связано, прежде всего, со сложившейся в нашей стране практикой медикалистского подхода. Долгие годы у нас бытовало мнение, что понятия «инвалид», «физическая активность», а, тем более, «спорт» несовместимы. В стране 13 миллионов инвалидов, занятия спортом для этой категории граждан крайне важны, они помогают инвалиду реабилитироваться в социуме, развиваться духовно и физически. В связи с этим появление паралимпийских видов спорта является большим толчком для развития в направлении поддержки и оказании помощи людям с ограниченными возможностями. Основной целью привлечения инвалидов к регулярным занятиям физической культурой и спортом является восстановление утраченного контакта с окружающим миром, создание необходимых условий для воссоединения с обществом. Кроме того, физическая культура и спорт помогают психическому и физическому совершенствованию этой категории населения, способствуя их социальной и физической реабилитации. Зарубежный опыт показывает многочисленные примеры того, что занятия физической активностью являются отдыхом, развлечением, средством общения, а также, что немаловажно, способом поддержания или приобретения хорошей физической формы, необходимого уровня физической подготовленности. В России, до последнего времени, эта

группа населения относилась к числу фактически выключенных из нормальной жизни общества.

Существенное развитие функционализм получил в работах Р. Мертона. Мертон полагал, что один социальный факт имеет негативное последствие для другого. Чтобы объяснить это явление Мертон ввел в социологию понятие дисфункции. Так же как структуры или институты могут способствовать сохранению целостности социальной системы, они же могут иметь и отрицательные последствия. Важной задачей социологии Мертон считал выявление этих непреднамеренных последствий деятельности людей, названных им латентными функциями [8]. Исследователями выявлены серьезные недостатки в оздоровлении инвалидов средствами физической культуры и спорта и появление уклона в сторону спорта высших достижений в ущерб массовой оздоровительной работы среди этой группы населения. Излишняя увлеченность спортивных организаций, да и отдельных представителей этой группы населения достижением высоких спортивных результатов, участием в спортивных соревнованиях, т.е. спортизацией этой работы в ущерб ее физкультурно-оздоровительной направленности. Среди главных причин имеющихся недостатков в работе на первом месте называется отсутствие нормативно-правовых основ развития физкультуры и спорта для инвалидов. На наш взгляд, главным является не отсутствие социально-экономических условий в России для решения этой проблемы, а недопонимание многими государственными политическими и общественными деятелями важности решения этой проблемы и преодоление старого стереотипа об инвалидах как о ненужных обществу людям. Наиболее полно эти вопросы нашли отражение в ряде законов. Прежде всего, в Концепции государственной политики Российской Федерации в области физической реабилитации и социальной адаптации инвалидов средствами физической культуры и спорта на 1999–2004 гг., разработанной по поручению Совета по делам инвалидов при Президенте Российской Федерации

учеными ВНИИФК, сотрудниками ГКФТ России и других общественных организаций [5], Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [2]. В России принята Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2015 гг. В этой программе особое внимание уделено развитию комплекса мер по наделению инвалидов возможностью участвовать наравне с другими в спортивных и туристических мероприятиях [1], определены пилотные регионы, одним из которых стала Саратовская область.

На наш взгляд для достижения результатов в области адаптивной физкультуры и спорта, необходимо, прежде всего, должным образом организовать работу по вовлечению занятий спортом детей-инвалидов. Мы считаем, что детям труднее адаптироваться в обществе, понимая, что они не такие как все, они начинают замыкаться и не получают должного развития. В связи с этим хотелось бы особое внимание уделить вопросу реабилитации детей-инвалидов в обществе. В настоящее время проблема социальной реабилитации детей-инвалидов, в виду ее актуальности, широко разрабатывается.

Итак, исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что инвалиды, как отдельная система общества, должны контактировать с другими системами, т.е. не быть изолированными от общения с обычными людьми. Они должны принимать участие в общественной жизни (в мире насчитывается достаточно много политиков-инвалидов), им должна предоставляться работа, или же, в нашем случае, право занятия спортом. А для этого им должна оказываться помощь и поддержка со стороны общества и государства в удовлетворении потребности и желания инвалидов заниматься спортом. Для этого, например, следует выделять средства на строительство спортивных объектов приспособленных для инвалидов. Программы оказания поддержки людям с ограниченными возможностями поможет им адаптироваться в современном обществе, и не чувствовать себя «другими».

#### Литература:

1. Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2015 гг. // [rehabin.ru/rehabilitation/dost\\_sreda.pdf](http://rehabin.ru/rehabilitation/dost_sreda.pdf)
2. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» // <http://minstm.gov.ru/documents/89.shtml/xPages/item.11.html>
3. Нелюбин В.В., Бобков Г.Л., Чепик В.Д., Сидоров А.С. Спортивная медицина и специальная педагогика в профессиональном образовании тренерских кадров спорта инвалидов // Материалы Первого всероссийского конгресса «Медицина для спорта» / Электронный ресурс. Режим доступа <http://www.sportmedicine.ru/medforsport-2011-papers/nelyubin.php>
4. Капитонов Э.А. Социология XX века: История и технологии. Учебн. пособие для вузов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006, с. 456.
5. Окружной молодежный журнал «YOUность Югры» №2 (19) сентябрь 2010, специальное приложение «Без барьеров».
6. Парсонс Т. Функциональная теория измерения. Американская социологическая мысль. Тексты. / Под ред. В.И. Добренькова. М.: Изд-во МУБУ, 1994, с. 474.
7. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения // Американская социологическая мысль. М., 1996, с. 510.
8. Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. – СПб.: Питер, 2002, с. 131–132.

9. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика бедности: Социальное гражданство инвалидов в современной России // Электронный ресурс, режим доступа: [http://paralife.narod.ru/1sociology/politika\\_invalidnosti\\_2006/02sotsialnoe.htm](http://paralife.narod.ru/1sociology/politika_invalidnosti_2006/02sotsialnoe.htm)

## История возникновения искусства единоборства

Яковлев Яков Ильич, ассистент, соискатель;

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

Цель любого единоборства — получить преимущество над соперником в схватке. Это достигается путём либо получения позиционного преимущества (то есть в положении тела), либо проведения такого приёма (как правило, заранее изученного и отработанного), при котором соперник не может дальше вести поединок, будучи не способен защищаться и атаковать. Создание систем таких приёмов, в начале указанного промежутка времени, было призвано увеличить шанс на сохранение жизни освоившему их воину. В условиях господства холодного и отсутствия скорострельного оружия стимул к разработке и освоению способов достижения победы в рукопашной схватке более чем убедительный.

И здесь мы наталкиваемся на первую интересную закономерность. Все старые единоборства очень чётко делятся на бросковые и ударные. Бросковые единоборства подразумевают наличие плотного контакта с телом соперника. Основа этих видов поединка — захват. Вся техника строится на захвате корпуса или конечностей оппонента. Будет справедливо даже сказать, что эти виды борьбы начинаются с захвата, то есть, как только произошло плотное соприкосновение двух поединщиков. Наиболее яркими представителями таких единоборств сегодня являются самбо, дзюдо, вольная и греко-римская борьба [1, 4 с.].

В «хапсагае» технические действия выполняются в основном из положения вне захвата, реже в захвате и с мгновенного захвата [2, 130 с.]. В другом же типе единоборств напротив, касание тела соперника должно быть максимально коротким. Победа достигается посредством нанесения ударов своими наиболее крепкими и нечувствительными к боли частями тела по наиболее болезненным или жизненно важным частям тела соперника. Здесь, как правило, традиция иная. Схватка останавливается при наличии клинча, то есть плотного захвата.

Таким образом, схватка в ударных видах спорта заканчивается как раз там, где начинается в бросковых. Наиболее яркими сегодня представителями ударных видов спорта являются бокс, карате, таеквондо, кикбоксинг. Все перечисленные виды спорта имеют свою достаточно стройную систему приёмов, методику тренировок, философию и традиции, но только в рамках указанной концепции.

Весьма интересна тема наличия пояса в большинстве видов борьбы. Причём не просто верёвочной повязки, за-

пахивающей полы одежды (рубашки, халата или кимоно), а именно серьёзного кожаного или плотного тряпичного пояса, на наличии которого можно строить целый пласт приёмов. Откуда такая традиция и уверенность в наличии у соперника этого, прямо скажем, не очевидного элемента одежды. Речь здесь идет именно о прочном поясе, способном выдержать огромную нагрузку при рывке за него атакующего борца, когда масса двух человек умножается на весьма серьёзное ускорение, придаваемое телу атакуемого. Такую силу может выдержать только пояс, специально созданный для боя, — пояс воина. Именно воины носили «силовые» пояса. Это было совершенно необходимо для крепления оружия в походе и защиты живота от ранения [1, 5 с.].

И здесь мы приходим к интересному наблюдению. Воину не нужна ударная техника руками и ногами. Если у Вас в руках — холодное оружие и между Вами и противником есть некоторое расстояние, то Вам нет никакого смысла бить соперника рукой. Его гораздо эффективнее ударить мечом, копьем или палицей. Но как только расстояние между вами сократилось на величину менее половины длины руки с оружием — эффективность оружия резко падает, практически до нуля в абсолютно плотном соприкосновении. Снова поднять эффективность оружия можно только одним способом — восстановить расстояние между вами и соперником. И вот тут приходит на помощь борьба со своими захватами, бросками и переводами в партер. Похоже, мы нащупали главную причину того, почему в давние века ценилось именно искусство ведения борьбы в захвате и бросков. Это было искусство ведения боя ВОИНОМ. Логичное продолжение поединка двух **ВООРУЖЁННЫХ** людей. Становится понятно, почему так высоко ценилось искусство бросить противника, то есть искусство заставить его оказаться на земле. Это был выход из тупиковой ситуации боя. Это позволяло восстановить необходимое расстояние для нанесения решающего удара ножом, мечом или пикой, причём, когда соперник находится в очень уязвимом положении ВНИЗУ, лишённый возможности передвигаться и эффективно защищаться. Его оставалось просто добить. А наносить удары руками по человеку в латах, к тому же вооружённому, скажем саблей, просто самоубийство. Даже если Вы потеряли оружие в ходе боя, единственной реальной возможностью побе-

диль для Вас является прорваться в плотный захват, нейтрализовав преимущество наличия у соперника оружия. Таким образом, можно сделать вывод, что *борьба, в которой присутствует техника, основанная на захвате, и особенно захвате пояса, очевидно, возникла как часть подготовки ВОИНА, вооружённого человека, профессионального солдата, готовящегося к войне.* Это чисто логическое заключение довольно ярко подтверждается дошедшими до нас традициями, связанными с поясными видами борьбы.

Исходя из анализа существующих национальных видов борьбы, можно сделать вывод о том, что существовало две разновидности борьбы — условно назовем «в схватку» (борьба на поясах) и «не в схватку» — борьба с выведением из равновесия, мгновенным захватом. Борьба «в схватку» предназначалась для конного войска, а элементы борьбы «не в схватку» применялись пешими войсками в ближнем бою [1, 6 с.].

Ещё раз заметим, что мы рассмотрели практически все мало-мальски известные и существенные боевые искусства без применения оружия, которые старше 300 лет. Как только мы осознаём такую закономерность, сразу хочется идти дальше и посмотреть на географической карте — где и какие жили народы, и к каким способам ведения рукопашного поединка они тяготели.

Вот примерно так выглядел борцовский мир несколько столетий назад. Здесь зелёным цветом обведены зоны распространения видов борьбы, имеющих в своём арсенале технику бросков, основанную на захвате пояса. Причём, некоторые виды единоборств дошли до наших дней и, более или менее благополучно, существуют сегодня. Они обведены светло-зелёным контуром. Другие виды дошли до нас только в виде воспоминаний (настенные рисунки, описания древних путешественников, письменные доку-



менты, и т.д.), но сегодня «в живую» посмотреть на них нельзя. Они исчезли. Территории распространения таких видов борьбы обведены тёмно зелёным цветом.

В глубокой древности, куда адепты многих боевых искусств сами относят начала своих видов, на указанных территориях существовали империи, княжества, ханства, каганаты и султанаты. Одни народы вытесняли другие, привнося новую веру, язык и обычаи. И.И. Куринной пишет, что граница соприкосновения «борцовских» и «ударных» культур очень близка к границе Великой Татарии образца 18 века, изображённой на французском атласе 1787 года и в Британской энциклопедии того же времени (см. работы А.Т. Фоменко и Г.В. Носовского). После начала 19 века перечисленные земли в состав одного государства уже не входили. Великая Татария образовалась в результате средневековых монгольских походов.

Таким образом, необходимо уточнить историю возникновения и развития национальной спортивной борьбы «хапсагай».

#### Литература:

1. Куринной И.И. Борьба: История. География. Закономерности. — М.: Академия, 2003.
2. Возрождая традиции предков / В.П. Кочнев, И.Ю. Григорьев, В.П. Коротов. — Я.: Медиа-холдинг «Якутия», 2009.

## История возникновения национальной борьбы «хапсагай»

Яковлев Яков Ильич, ассистент, соискатель

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

**В** настоящее время «хапсагай» — это национальный вид спортивной борьбы.

Мы выявили несколько вариантов дословного перевода и смыслового значения слова «хапсагай». Исследование начали с изучения семантики якутского языка.

Наш якутский язык относится к типу тюрко-монгольских языков. Все языки, относящиеся к этому типу, яв-

ляются агглютинативными, т.е. делятся по слогам. Так, к основной части слова прилагается какая-либо приставка. Григорьев Н.С. в «Фразеологическом словаре якутского языка» выделяет в слове «хапсабай» два слога: «хап» — основа и «-бай» — приставка, где основа составляется от слов «хап», «хабыс», «хапсар» и к ней прилагается старо-монгольская приставка. Таким образом, у



него выходит: «хапса (р) + [5ай]», где «хапса (р)» имеет значение — лови, хватай, схватись, а приставка «-5ай», определяет какое-либо действие. В окончательном варианте можно выразить как «схватись и действуй» [1, 43 с.].

В «Толковом словаре якутского языка» написано: «хапсабай» в переводе на русский язык означает — «ловкость», «быстрота», «сила» и «выносливость». В точном переводе, если разделить слово «хапсабай» на две части, то часть «хап» — лови, хватай; «сабай» — бросай, кидай, т.е. «лови момент и бросай» [2, 84 с.].

В составленном Т.И.Петровой 2005 году «Кратком якутско-русском словаре» указано: «хапсабай» — проворный, ловкий, быстрый, а также синонимами выступают слова (нымса, сымса). Это вид спорта — борьба, состязание в ловкости. В данном словаре слово «хапсабай» переводится как неделимое единое слово [3, 32 с.].

В «Словаре якутского языка» составленным Э.К. Пекарским «хапсабай» [хабыс + абай] — произошло от ср.тюрк. «капчабай», «капшабай» — быстрый, проворный; бур. «габшагай» — ловкий, хваткий, подхватывать, увертка. В этом словаре раскрыты также значения однокоренных слов:

- «хапсабайда» — [от хапсабай + ла] означает ловчить (помогать, способствовать), бойчить (поступать бойко, решительно, смело);
- «хапсабайдас» — [от хапсабай + с] — состязаться в ловкости, употребляя приемы ловкости, состязаясь в ловкости;
- «хабыс», «хапсар» — [от хапыс + ыс] — хватать друга, схватываться в борьбе; «эт илиилэринэн хапсан ылыстылар» — произошла стычка между двумя людьми без оружия [4, 332 с.].

По мнению Н.С. Попова — кандидата культурологии, доцента кафедры культурологии ФЯФК, хапсагай — вид борьбы, исконно якутское слово, нераздельное. Подвид следующих понятийных слов хапсыһыы, хапсыһар — столкновение, сталкиваться. При объяснении столкновения хапсыһыы как физического явления происходит ударное соприкосновение, что приводит к разложению обеих объектов или более не прочного и происходит некая проверка прочности, например двух метеоритов летящих друг против друга. Понятие столкновение хапсыһыы могло постепенно переформироваться и объяснять не столь резкое ударное явление. То есть хапсыһыы — столкновение, исходя из этого, объясняется редкое явление, редкое случайное столкновение двух летящих метеоритов, двух озлобленных лосей и двух не соответствующих друг другу воинственно настроенных людей.

К механизму столкновений хапсыһыы подходят некоторые процессы борьбы, например: в борьбе двух баранов — они дерутся толчками, петушинные бои — они дерутся тоже толчками, два сумоиста — у них то же вид борьбы толчковое. Возможно, борьба хапсагай в раннем периоде своего формирования было то же толчковой. В правилах, возможно, было проталкивание друг друга за ковер или до падения одного из соперников.

С постепенным использованием хапсагай как состязательного вида и в структурном изменении борьбы, возможно, произошел переход от слова хапсыһыы к хапсагай.

Исходя из этих версий можно сделать вывод: все они сходятся в том, что значение слова «хапсабай» — это состязание в ловкости и быстроте, а наиболее оптимальным приемлемым определением этого слова является «лови момент и действуй».

В работе Ксенофонтова Г.В. указывается, что «якутский народ в конце XII века нашей эры в полном составе уже переселился в пределы своей родины» (Ксеноф Г.В. Ураангхай сахалар 5 с. ).

Нынешнюю территорию республики наши предки заселили в ходе войны. Проиграв в войне с захватчиками и покинув обжитые места, они захватили новую территорию, выиграв войну у местных племен. Это говорит о том, что у древних якутов военное дело было довольно развито. Судя по преданиям, в древности существовало строгая, выработанная веками система воспитания и подготовки воинов. Прежде всего, в раннем возрасте происходил отбор детей, годных к службе: «когда ребенок только начинал ходить, чернея пятками, его показывали человеку сведущему в военном деле, умеющему по внешнему виду предсказывать будущее», т.е. в данном случае определять физическую пригодность, одаренность (5). Если прогноз сулил возможность развить требуемые моральные и физические качества, то взрослые воины приступали к обучению: «учили его боотуры увертливости и ловкости, кидая в раздетого мальчика горящими углями, потом, когда он подрастал, пускали в него деревянные стрелы, прикрепляя к копчику их короткие иголки» (5, 122). Далее в ученика стреляют с того же расстояния, но в отличие от предыдущего упражнения он должен находиться в сидячем положении. Благополучно прошедшие школу «носили плоские железные нагрудник» (Колон.п.М.Госуд)

Существовало условное разделение: если исходить из преданий, то оно производилось по признаку физической одаренности и результатов испытаний. «На сильного человека надевали чашеобразный панцирь. Слабому надевали панцирь сделанный из ольхи». Подготовка воинов осуществлялась по нескольким направлениям — это умение владеть несколькими видами оружия и предохраняться от них, выработка выносливости, приобретение навыков единоборства без оружия и многое другое. Но вершиной искусства было умение вести конный бой. «Люди, обученные кыргысу, занимались исключительно воинскими делами». (1, 121)

Существование военной касты уже предполагает собой наличие определенного искусства введения боевых действий. Например, в «Эллэяде» упоминается военная хитрость с применением шумового эффекта. Определенное развитие получило фортификационное искусство. Например, строились небольшие деревянные крепости, где укрывалось также и мирное население. Крепости имели двойные или тройные деревянные стены, между которыми насыпалась земля или что-нибудь трудносоразное. Все

приведенные выше факты говорят, что у древних якутов военное искусство было хорошо развито. Оно возникло у всех этносов на самой ранней стадии их формирования. Уже здесь наблюдается зарождение разделения мужского состава племени на людей пригодных к военным действиям и на остальных. Последующая профессионализация привела к образованию у якутов военной касты — определенного слоя населения, поставляющего на службу воинов. Что в свою очередь способствовало развитию физических упражнений, в частности таких видов «курдаһан тустуу» и «хапсагай».

Дальнейшее совершенствование физических упражнений народа Саха по Л.А. Афанасьева — «Тэрис» «Алаас хамсаныыта» происходило по двум основным направлениям:

- 1) подвижные игры и состязания, в том числе «курдаһан тустуу» и «хапсагай»;
- 2) военное дело — Боотур үөрэбэ.

В период прихода русских, у народа саха культивировались два вида борьбы: «курдаһан тустуу» и «хапсагай», они применялись как часть воинского искусства. Первое письменное упоминание о борьбе «хапсагай» на русском языке мы находим в работе профессора истории и этнографии Г.Ф.Миллера. Он дал подробное описание Ысыаха, устроенного якутских князю 31 мая 1737 года в 14 верстах от г. Якутска, где проводились состязания по борьбе «хапсагай». Ранее подробное описание состязаний по борьбе «курдаһан тустуу» произведено в двух исследованиях быта и нравов народов Якутии, датированных 1768—1769 гг. и 1785 г. Автором исследований является Туманский.

Но как было упомянуто выше, в новой истории хорошо известна устойчивая тенденция к «вычищению» традиционных видов единоборств после захвата местности новыми завоевателями. Так же получилось и в нашем случае и до начала XX вв. национальная борьба оставалась в некотором забвении. В результате «вычищения», центр борьбы от центральных улусов переместился на периферию, т.е. в Вилюйскую группу улусов. Это подтверждает путешественник Р.К. Маак в своей работе, вышедшей в 1887 году. В период с конца XIX в. до начала XX в. наблюдалось активизация увлечения «хапсагаем» на всей территории нынешней республики. Появились такие известные мастера «хапсагая» как Күүстээх Уйбаан из Усть-Алдана, Бараммат Байбал — Мегино-Кангаласс, Одьоо Сэмэн — Ньурба, Бөбө Байбал — Вилюйск и многие другие. Это объясняется революционным настроением по всей Российской империи, в результате которого появились некоторые послабления и свободы.

В 1932 году состоялось первое официальное соревнование по «хапсагаю», приуроченное 10-летию юбилею образования автономной республики. Первым абсолютным чемпионом стал Степан Слепцов — Баппай, уроженец Мегино-Кангаласского улуса.

В 1937 году на III-й Всеякутской спартакиаде поразил всех своими восемью победами над противниками, и стал абсолютным чемпионом Василий Степанов — Буучугурац

из села Мэйик Верхневилуйского улуса. Василий Степанов был очень ловкий и увертливый, выше среднего роста, весил примерно 85—90 кг.

В послевоенной спартакиаде 1947 года абсолютным чемпионом стал уроженец Ньурбы — Василий Семенов — Күүстээх Бааска.

В спартакиаде Саха АССР 1949 года не нашел себе равных тракторист-ударник из с. Майа Петр Карамзин — Молуойка. В 1952 г. абсолютным чемпионом стал учитель из Усть-Алданского улуса — Роман Петухов, весивший около 100 кг (В.Николаев, Возрождая..., 139 с. ).

До 1955 года борцы не разделялись на весовые категории. На поединки они выходили босиком в одежде из кожи, для того, чтобы до схватки участники не знали друг друга, на них набрасывали покрывало из мятой кожи (ровдуги) и в таком виде вели к месту ристалища. Когда они приближались друг к другу, покрывало сбрасывалось, и начиналась схватка.

Время борьбы не ограничивалось. Борьба продолжалась до победы. Победители прославлялись и в качестве главного приза обычно награждались «муһэ» (бедренной кости жеребца с мясом в верхней части). Секреты мастерства и способы подготовки к состязаниям каждый борец держал в тайне. Тренировки проводили далеко от населенных пунктов, в одиночку.

Современные правила хапсагая сводятся к следующему:

- Как и в вольной борьбе, разрешаются все приемы с захватом за любую часть тела, в том числе и за ноги.
- Запрещаются лишь захваты за пальцы рук и ног.

Технические действия в основном выполняются из положений вне захвата и реже — с обоюдного захвата. При бросках борец должен устоять на ногах. Броски, как правило, проводятся с отрывом от земли, чтобы самому не коснуться ее. Техника борьбы богатая, борцами она выполняется с тонким мастерством. В борьбе «хапсагай» большое значение имеет правильная реализация возникающих ситуаций.

Подсечки, — группа технических действий, выводящих борца из равновесия с помощью захвата за туловище мгновенной тягой за корпус и максимально быстрого подбивания ноги противника подошвенной частью основания пальцев. Подсечки обычно проводятся из положений вне захвата, реже — в захвате и с мгновенного захвата. Подсечки полностью раскрывают содержание борьбы хапсагай.

Захваты с руки, руки и туловища, захваты под плечами, подсечки передние, боковые. И неслучайно многие мастера вольной борьбы хорошо работали, боролись ногами. Подсечки были любимыми приемами многих мастеров хапсагая — многократных чемпионов Якутии и Дальнего Востока Кирилла Григорьева, Василия Румянцева, неоднократного призера Петра Гаврильева, одного из сильнейших боотуров, ныне лауреата Государственной премии Кулунтария Ноговицына, первого мастера спорта СССР по вольной борьбе Дмитрия Данилова, мастера спорта СССР Алексеева, И. Халдеева и многих других.

Все эти борцы славились отличной устойчивостью, прекрасным мышечным чувством.

Есть другая распространенная группа приемов — проходы в ноги. Сразу заметим, что в национальной якутской борьбе проходы в ноги выполняются с наклоном и нырками — нападающий остается все время на ногах.

Проходы в ноги полетом, падением не проводятся: их применение штрафует проигрышем. При проходах ноги полностью не сгибаются (они полусогнуты), что спасает от контрприемов. Проходы выполняются мгновенно, с дальней, средней и близкой дистанции. Захваты руками проводятся выше, ниже или же на уровне коленей.

Приемы — «проходы в ноги» проводятся как завершающая часть комбинации, движения руками, выводов из равновесия, многих обманных движений. Те кто обладает в совершенстве этими приемами, имеют высокую скорость и отличаются прекрасной цепкостью. Одними кончиками пальцев эти атлеты вытаскивают своих противников из любых положений.

Член сборной страны Николай Захаров многих побед достиг благодаря умению отлично выполнять приемы с захватом за ноги.

Следующая группа приемов — броски:

1) выведение из равновесия руками, подсечки, отхваты руками;

2) броски халбарыйыы; они похожи на броски через грудь или подсечки с нападением, но выполняются не касаясь земли.

3) броски через спину; они проводятся своеобразно и по характеру близки к подножкам, но применяются в хапсагае довольно часто.

Броски в «хапсагае» на вид просты, но для их эффективного проведения нужны тонкий расчет цепкость и высокая скорость проведения приемов.

Умение бороться по «хапсагаю» требует особого мастерства, не каждый борец, владеющий другим видом борьбы, может хорошо бороться в этом виде единоборства. (Д. Коркин, Опыт подготовки борцов высокого класса)

Литература:

1. Григорьев Н.С. Фразеологический словарь якутского языка. — Я.: Бичик, 1999.
2. Толковый словарь якутского языка / под ред. Афанасьева П.С. — Я., 1994.
3. Петрова Т.И. Краткий якутско-русский словарь. — Я., 2005.
4. Словарь якутского языка / Э.К. Пекарский. 1955.
5. Андросов Г.Г. Хапсабайдаһан туустуу. — Я., 1963.

После 2000 года ежегодно проводятся около двадцати соревнований республиканского масштаба с мастерским нормативом. В пропаганду «хапсагай» неоценимый вклад внесли А.Е. Мостахов — председатель отдела «хапсагай» Федерации вольной борьбы РС/Я и А.В. Васильев — Кердүгэн — бессменный спортивный комментатор, именно благодаря ему многие ветераны-борцы обрели второе дыхание в «хапсагае».

Кроме описанного нами направления «хапсагай» как спортивного единоборства, в последнее время становится популярным, ранее забытое, групповое направление — «хомуур хапсагай». Правила данного вида, в основном, сформированы:

1) В команде должно быть не менее пяти борцов, различной весовой категории (до 70 кг — 2 и свыше 70 кг — 3);

2) Соревнование начинают по 1 борцу с каждой команды (по жребию);

3) Далее борются по 2 борца с каждой весовой категории;

4) Следующим этапом соревнуются по 3 борца с каждой команды (обязательно наличие 1 борца с весовой категорией до 70 кг);

5) В финальной схватке выходят все борцы противоположных команд — «стенка на стенку».

Данный вид отличается особой зрелищностью и динамичностью, а также коммерческой направленностью, театрализованностью.

Третьим видом «хапсагай» является «хабыр хапсагай». А. Панаев по совету К.Д. Уткина создал «хабыр хапсагай». Правила здесь не отличаются от ушу-саньда. Разрешаются удары руками, ногами, коленом, болевые и удушающие приемы, броски, захваты и сваливания. В этом виде единоборства противники со стойки обычно переходят в партер, где поединок находит свое логическое завершение.

Четвертым, оздоровительным направлением может стать разработанная Л.А. Афанасьевым система движений «Ус эйгэ хамсаныта», основанная на подражании поведения животного мира из эпоса олонхо.

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 5 (40) / 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](mailto: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