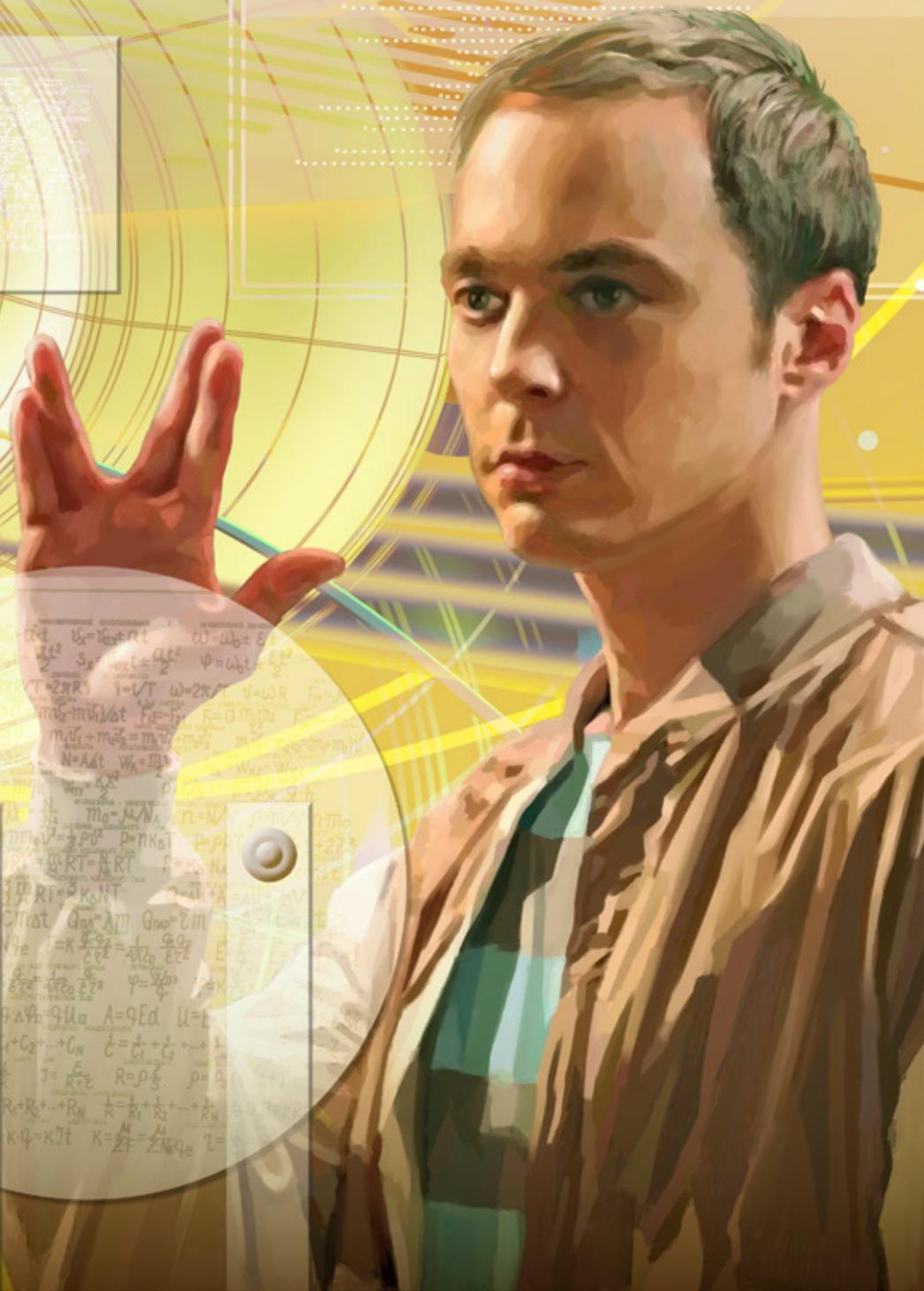


МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



**3**  
2012  
Том III

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 3 (38) / 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

### ПЕДАГОГИКА

- Агафонова Е.А.**  
О формировании и развитии критического  
стиля мышления у студентов на занятиях по  
иностранному языку в техническом вузе ..... 337
- Азизов М.А.**  
Формирование у учащихся культуры бережного  
отношения к природе в процессе организации  
и проведении походов ..... 339
- Гаффаров Ф.Х.**  
Ключевые квалификации формируемых  
учащихся колледжей с учетом современных  
требований ..... 342
- Губина Т.Н.**  
Мультимедиа презентации как метод  
обучения ..... 345
- Даниловский А.М., Леви Г.Д.,  
Даниловский М.М., Поздняков И.К.**  
Сравнительный анализ образовательных  
систем мира ..... 348
- Дмитриенко Н.А.**  
Развитие воображения как средство  
повышения качества языковой подготовки.... 351
- Дубанова О.В.**  
Возможности внеурочной деятельности  
в формировании ноосферного мировоззрения  
старшеклассников ..... 353
- Дубровина О.С.**  
Понятийный анализ проблемы формирования  
проектировочных умений у обучающихся  
в процессе учебной деятельности ..... 355
- Клименко И.Л., Елкина И.М.**  
Иноязычная коммуникативная компетенция  
как фактор формирования профессиональной  
мобильности..... 358
- Ефимова Н.В.**  
Исследование и развитие задачи: почему этому  
нужно учить детей? ..... 360
- Ivanchenko T.U.**  
Motivation in Foreign Language Learning  
by Means of Portfolio ..... 362
- Ivanchenko T.U., Golovchenko I.G.**  
Standard English Language and Prognosis  
for the Future Changes ..... 365
- Маджидова Д.А.**  
Социально-педагогические условия  
реинтеграции воспитанников домов  
Мехрибонлик в семью ..... 367
- Мамедова А.В.**  
ВУЗ как социокультурная среда стимулирования  
коммуникативной компетентности..... 370
- Маринова А.П.**  
Структура педагогической деятельности  
и ее связь с комбинаторикой в творчестве..... 373
- Мясникова Т.В.**  
Создание институционального механизма  
общественно-профессиональной экспертизы  
новых образовательных программ, внедряемых  
в сети образовательных учреждений на базе  
межрегионального отраслевого ресурсного  
центра ..... 376
- Пазыркина М.В., Геннадий И.С., Журина Т.Г.**  
Значение валеологической культуры  
в формировании здоровья педагога ..... 380
- Покорная О.Ю., Саадех Шади, Покорная И.Ю.**  
Повышение качества образовательного процесса  
по высшей математике с использованием  
современных интерактивных пособий..... 382
- Рубцова А.В.**  
Специфика иноязычной образовательной среды  
в ракурсе продуктивного подхода ..... 385

**Рузиева К.Э.**

Обеспечение возможности использования межпредметных связей в преподавании химии в средних специальных и профессиональных учебных заведениях ..... 389

**Русинова Л.П.**

Развитие пространственного мышления у студентов в начале изучения курса «Начертательная геометрия» ..... 391

**Сайидахмедова М.С.**

Контроль и оценка учебных результатов как основные функции преподавателей ..... 394

**Сергеева И.И.**

Исследовательская деятельность как эффективная форма построения образовательного пространства для развития личности ..... 397

**Амплеева В.В., Сурнин Д.И.**

Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта в вузе ..... 399

**Токарев А.А., Спиридонова Е.П.**

Совместная работа педагога-психолога и учителя-логопеда с детьми 6–7 лет ..... 406

**Токарев А.А.**

Образовательная программа «Мир Лего» ..... 408

**Топор А.В., Оболоник Е.Ф.**

Формирование экологической культуры учащихся педагогического колледжа как этап становления будущего специалиста ..... 410

**Турматов Ж.Р.**

Основные факторы, влияющие на продуктивность исследовательских умений и навыков будущих учителей профессионального образования ... 412

**Ульянова Н.П.**

Модели развития социального интеллекта у детей подросткового возраста ..... 417

**Уматалиева К.Т.**

Развитие профессиональных и методических компетенций преподавателя колледжа в процессе повышения квалификации с применением современных технологий обучения ..... 419

**Халзакова Л.А.**

Модель формирования самообразовательной компетентности учителя английского языка... 423

**Швалева А.В.**

Методы математической статистики в технических исследованиях ..... 427

**Щербакова Т.Н.**

К вопросу о формировании имиджа образовательного учреждения ..... 430

**Щербакова Е.В.**

Технологические аспекты организации самостоятельной работы студентов современного педагогического вуза ..... 434

## МЕДИЦИНА

**Барабанов Р.Е.**

К вопросу об этапах коррекционных мероприятий по восстановлению голоса при различных патологиях верхних дыхательных путей ..... 437

**Дёмин А.В., Соколова М.Е.**

Особенности качества жизни у мужчин пожилого и старческого возраста, часто ругающихся матом ..... 441

**Ешиев А.М., Ешиев Д.А.**

Стимуляция заживления послеоперационных костных дефектов на альвеолярных отростках верхней и нижней челюсти ..... 445

**Новиков Д.Г.**

Особенности воспалительного инфильтрата и атрофии в параканкротной и дистантной зонах слизистой оболочки желудка у больных раком желудка кишечного типа, носителей полиморфных аллелей генов цитокинов ..... 447

**Эзугбая Б.С., Сингеева О.В., Ануприенко С.А.**

Зависимость самоубийств через повешение от фазы Луны, времени и месяца года, дня недели в г. Краснодаре ..... 452

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

**Войновская Д.Н.**

Петербургские студии В.Э. Мейерхольда. Опыт воспитания актера новой формации ..... 455

**Панченко А.С.**

Художественный музей и виртуальная художественная реальность ..... 462

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

**Вознесенская А.П.**

Коммуна как отражение образа жизни русской интеллигенции второй половины XIX века ..... 467

**Могилевская Г.И.**

Киберпространство: свобода игры или игра в свободу ..... 474

**Хухэ Маньдула**

Степная культура в контексте развития кочевых народов ..... 477

**Хухэ Маньдула, Балдандоржиев Ж.Б.**

Степная культура как социокультурный феномен ..... 479

## СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

- Епихина А.С., Андрианова М.И., Исаков Д.В.**  
Оценка эффективности влияния комплексных удобрений пролонгированного действия на рост и развитие Мятлика лугового (*Poa pratensis* L.) и райграса высокого (*Lolium perenne* L.) ..... 482
- Тихонов Н.Н., Павликова Е.В., Ткачук О.А.**  
Адаптивные приемы повышения продуктивности озимой пшеницы в условиях лесостепи Среднего Поволжья ..... 484
- Соловьев С.В.**  
Оптимизация приемов ухода за свекловичными посевами ..... 487
- Черных А.В., Черных Н.М.**  
Связь между продолжительностью откорма поросят и биохимическим составом крови..... 489

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

- Кизиляева Е.Ю., Барышникова Т.В., Безбородов Н.И.**  
Обеспечение безопасности на уроках физической культуры в общеобразовательных учреждениях ..... 492
- Набиуллин Р.Р., Абзалов Р.А.; Хурамшин И.Г.; Абзалов Н.И.; Рябышева С.С.; Русаков А.А.**  
Пути повышения эффективности организации педагогической практики студентов высших учебных заведений ..... 496
- Шахворостов В.В.**  
К вопросу об истории русского хоккея на Дальнем Востоке ..... 499



## ПЕДАГОГИКА

### О формировании и развитии критического стиля мышления у студентов на занятиях по иностранному языку в техническом вузе

Агафонова Евгения Алексеевна, преподаватель  
Национальный исследовательский Томский Политехнический Университет

Главной задачей современной высшей школы является раскрытие способностей каждого студента, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Концепция модернизации российского образования указывает на необходимость подготовки высококвалифицированного специалиста, обладающего новым критическим мышлением, высокой мобильностью, компетентностью, толерантностью, готового к постоянному профессиональному росту. Указанные требования связаны с необходимостью формирования и развития критического мышления студентов, являющегося неотъемлемой и необходимой частью их профессиональной компетентности.

Изучение государственных образовательных стандартов, учебных планов и программ высших учебных заведений позволяет выявить растущую значимость развития критического мышления студентов в период вузовского этапа обучения. Анализ практической деятельности вузов свидетельствует о растущей потребности в воспитании критически мыслящего человека. Формирование критического мышления студентов современного вуза позволит будущим специалистам гибко адаптироваться в современном информационном пространстве, а умение понять и анализировать информацию на иностранном языке позволяет достичь этой цели. В связи с этим, в системе высшего профессионального образования возникает необходимость создания условий для развития критического мышления в процессе обучения иностранному языку. [1]

Критический стиль мышления — важнейшая стратегия и необходимое условие успешного социального и профессионального функционирования выпускника вуза — может быть сформировано в числе прочих учебных дисциплин и на базе иностранного языка как неотъемлемой составляющей подготовки студента технического вуза. Для успешного обучения в техническом вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприимчивости, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, а также владения определенным кругом логических операций и т.д. В отличие от специалистов гуманитарного профиля, которые живут, образно выражаясь, «в мире слов», специалисты технического профиля чаще обращаются к предметному и конкретному

миру вещей. Непременным условием критичного мышления является знание правил логики, и для студента технического вуза мыслить критически означает следовать этим правилам. [4]

Критическое мышление не сводится к негативным суждениям и критике, а предполагает разумное рассмотрение разнообразия подходов. «Критическое» в данном контексте синонимично «аналитическому». Критическое мышление — это своего рода направленное мышление, поскольку оно нацелено на получение желаемого результата.

Преподаватель иностранного языка, работающий в рамках технологии критического мышления, должен хорошо осознавать, что продуктивной его работа будет в случае, если правильно выбран:

- информативный материал, способствующий развитию критического мышления;
- метод (отдельный прием, стратегия) занятия.

Критическое мышление — это точка опоры, естественный способ взаимодействия с идеями и информацией. Мы стоим перед проблемой выбора информации. Необходимы умения не только владеть ею, но и критически оценить, осмыслить, применить. Получая новую информацию, обучающиеся должны научиться рассматривать ее с различных точек зрения, делать выводы относительно ее ценности и точности. На занятиях по иностранному языку в техническом вузе необходимо привлекать информацию, при которой обучающийся должен осознавать, что изучение иностранного языка в большей степени связано с его личностью и интересами, нежели с заданными преподавателем приемами и средствами обучения.

В технологии критического мышления можно выделить следующие стадии:

**1. Стадия вызова:** если предоставить обучающемуся проанализировать то, что он уже знает об изучаемой теме, это создаст дополнительный стимул для формулировки им собственных целей-мотивов.

**2. Стадия осмысления содержания:** обучающиеся самостоятельно продолжают активно конструировать цели своего учения. Постановка целей в процессе знакомства с новой информацией осуществляется при ее наложении на уже имеющиеся знания.

**3. Стадия рефлексии:** в процессе рефлексии та информация, которая была новой, становится присвоенной, превращается в собственное знание. Рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения.

Использование методов и приёмов технологии критического мышления на занятиях по иностранному языку способствует развитию у обучающихся навыков и умений:

- работы с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний;
- использования различных способов интегрирования информации;
- постановки вопросов, самостоятельного формулирования гипотезы;
- решения проблемы;
- выработки собственного мнения на основе осмысления различного опыта, идей и представлений;
- выражения своей мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим;
- аргументирования своей точки зрения и учета точки зрения других;
- способность самостоятельно заниматься своим обучением (академическая мобильность);
- брать на себя ответственность;
- участвовать в совместном принятии решения;
- выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми;
- умение сотрудничать и работать в группе и др.

Кроме того, механизм критического мышления включает мыслительные операции, определяющие процесс рассуждения и аргументации: постановка цели, выявление проблемы, выдвижение гипотез, приведение аргументов, их обоснование, прогнозирование последствий, принятие или непринятие альтернативных точек зрения. Он включает способность применять базовые интеллектуальные умения (знания и понимание) для синтеза, анализа и оценки сложных и неоднозначных ситуаций и проблем. Сюда можно отнести умения выявления проблемы, прояснения ситуации, анализ аргументации, всестороннего изучения вопроса, разработки критериев для оценки решений и надежности источников информации, избегание обобщений.

Необходимо подчеркнуть, что формирование умений критического мышления неразрывно связаны с формированием речевых умений в процессе обучения всем видам речевой деятельности, поскольку предметом речевой деятельности является мысль. Исследователи различают «критическое чтение», «критическое письмо», «критическое аудирование» и «критическое говорение». [3]

Следует обратить внимание на различия между про-

дуктивными и рецептивными видами речевой деятельности и, соответственно, на развитие разных интеллектуальных умений при обучении тому или иному виду речевой деятельности. При чтении и аудировании мы должны воспринять и оценить мысли и позицию автора, сравнить со своими и выбрать то, что считаем важным и нужным для нас. Это потребует от нас анализа и оценки чужой аргументации, и по структуре будет отличаться от того, как мы в процессе говорения или письма будем аргументировать свою точку зрения или позицию. Это важно учитывать при организации учебного процесса.

Таким образом, при обучении иностранному языку развитие критического мышления можно рассматривать как один из факторов формирования коммуникативной компетенции. Формирование критического мышления лежит в основе работы с иноязычной информацией в самом широком понимании, т.е. при овладении и практическом использовании различных видов речевой деятельности.

Поскольку основной целью обучения иностранному языку является речемыслительная деятельность обучающихся, а основным источником мотивации, т.е. источником мысли, является противоречие или проблемная ситуация, то учебный материал должен иметь проблемный характер. При этом учебный процесс должен быть организован так, чтобы у студентов было постоянное желание высказаться, выразить свою точку зрения, свое мнение. Это дает возможность особое внимание уделять содержанию, т.е. работе мысли, и позволяет не просто усваивать знание, но самостоятельно исследовать проблему и в ходе поиска решений самостоятельно приобретать знания. Умение формулировать проблему, находить ответы на поставленные вопросы, привлекая дополнительную информацию, формировать собственную позицию по тому или иному вопросу, подкрепляя ее аргументами и самостоятельно найденными фактами, делать выводы является целью проблемного обучения, а это и есть не что иное, как умения критического мышления, без владения которыми невозможно решить ни одну проблему. Работа над проблемой предполагает также общение в коллективе, поскольку в условиях проблемного обучения основной акцент делается на самостоятельную работу обучающихся в группах сотрудничества, т.к. в процессе работы участники обмениваются знаниями, опытом, идеями, полученной информацией и в результате приходят к общему решению.

Таким образом, развитие критического стиля мышления у студентов технического вуза на занятиях по иностранному языку способствует не только формированию коммуникативной компетенции, но и расширению мыслительных компетенций для эффективного решения социальных, научных и практических проблем.

Литература:

1. Туласынова, Н.Ю. Развитие критического мышления студентов в обучении иностранному языку / Н.Ю. Туласынова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2009. — № 112. — С. 193–198.

2. Шабалина А.Н. Гуманитарно-ориентированный подход в системе университетского комплекса как фактор модернизации образования / А.Н. Шабалина // Среднее проф. Образование. — 2009.-№9. — С. 6
3. Федотовская Е.И. Развитие критического мышления как задача высшей школы. // «Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков». Сборник материалов научно-практической конференции вузов Москвы. — Москва, 2003. — с. 282–291
4. Шакирова Д.М. Теоретические основания концепции формирования критического мышления // Педагогика. 2006, №9
5. Малова, Н.С. Новые педагогические технологии и преподавание иностранных языков в вузе (в рамках концепции критического мышления) / Н.С. Малова // Байкальский психологический и педагогический журнал. — 2008. — N 1 (9). — С. 7

## Формирование у учащихся культуры бережного отношения к природе в процессе организации и проведении походов

Азизов Маруфхўжа Ахмадхонович, соискатель

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

*В статье раскрыты возможности формирования у учащихся VII-IX классов формирования экологической культуры в процессе походов, экскурсий, игр экологического содержания, приведены высказывания и взгляды выдающихся мыслителей и педагогов о роли физического совершенствования в гармоничном развитии личности, определены цели и условия подготовки походов «на природу», их содержание.*

**Ключевые слова:** экологическая культура, бережное отношение к природе, физическое воспитание, духовное и физическое совершенство, закалка организма, пропорциональное развитие, творческие экскурсии, правила походов, дидактические игры.

Начиная со 2-ой половины XX века человечество столкнулось отрицательным влиянием экологических катастроф на биосферу, в связи с чем появилась необходимость проводить в широком масштабе природоохранные мероприятия. Проблема эта с каждым годом становится все актуальнее.

Формирование Республики Узбекистан как самостоятельного государства и его ускоренное развитие связано с дальнейшим совершенствованием социально-экономической, политической, культурной, образовательной сфер. В этом аспекте проводится реформирование в области науки, техники, культуры, экономики, образования, физкультуры и спорта, основные идеи которого заложены в Законе Республики Узбекистан «Об образовании» [1] и Национальной программе по подготовке кадров [2].

Одним из средств формирования у школьников нравственных качеств, культуры бережного отношения к природе является организация походов и экскурсий, экологического содержания, в процессе которых используются физические упражнения, разнообразные спортивные состязания.

Задачи физического воспитания учащихся VII-IX классов состоят в том, чтобы развивать у учащихся качества выносливости, стойкости, мужественности, решительности, потребности защищать в будущем Родину, бережно относиться к природе.

Походы являются важным средством физического воспитания учащихся VII–IX классов. Преодоление трудностей во время походов, проявление различных способностей связано с различными физическими движениями и навыками. У учащихся формируются способности самоуправления, активного движения и др. Кроме того, помимо чисто физического совершенствования у них формируются духовно-нравственные и интеллектуальные качества. При организации коллективных походов для достижения цели учащимся надо проявить знания, смекалку, решительность, чувствовать ответственность не только за себя, но и за товарищей. Важное значение в походах имеет также бережное отношение к природе.

Итак, каждый ученик обязан: заботиться о своем здоровье, безопасности своей и друзей, не наносить вред окружающей среде, защищать её от природных и антропогенных угроз. Такая ответственность не появляется вдруг. Идея её связана с далёкой историей.

В педагогической, психологической, социологической литературе, этике, методике физического воспитания существуют различные мнения по вопросу использования походов в системе физического воспитания и физических упражнений. Греческий философ Сократ утверждал: «С помощью гимнастики я поддерживаю устойчивость своего тела» [5]. Он выдвигал мысль о том, что человек, прежде всего, должен развивать свои природные силы (физические данные) и стремиться к духовному совершенствованию.

Великий мыслитель, учёный Абу Али ибн Сино писал «воспитание тела (физическое воспитание) — важнейший способ сохранения здоровья».

В древности наш народ физическое воспитание приравнивал к аскетизму. Абу Али ибн Сино в «Каноне медицины» [5] на физическом закаливании организма, определил несколько способов сохранения здоровья, среди них выделил занятие физическими упражнениями, правильное и умеренное питание, соблюдение гигиены.

Говоря о здоровом поколении, учёный имел в виду и духовное и физическое совершенство, и работоспособность, и владение передовой культурой.

Наши предки воспитывали своих наследников в духе гуманизма и научных ценностей.

Каждый человек обладает физической силой, интеллектуальными и нравственными качествами. В соответствии с этим в развитии личности выделяются три направления: физическое, умственное и нравственное воспитание.

Физическое воспитание имеет огромное значение в жизни человека. Во-первых, у каждого человека есть потребность быть здоровым и сильным. Во-вторых, народная мудрость гласит: «В здоровом теле здоровый дух», то есть здоровый рассудок. Мышление и нравственность тесно связаны с темпераментом и здоровьем человека.

Чешский педагог Ян Амос Коменский в своём труде «Влияние физической культуры на развитие учащихся» подчеркивал, что физическое воспитание необходимо для здоровья учащихся и снятия усталости, которую они приобретают во время занятий. В программу обучения он ввел физические упражнения и поставил их на первое место. Затем он предложил устраивать небольшие перерывы среди урока, чтобы учащиеся могли побегать, попрыгать, поиграть в разные игры. Этот приём используется до сих пор. Наконец он предложил выделить часть времени после обеда для физических упражнений.

Великий педагог указывал, что обучение детей движениям и ловкости надо начинать как можно раньше. А начав, надо добиваться настойчивости и старания от учащихся [3].

Жан Локк свой известный труд «Мысли о воспитании» посвятил отдельный раздел физическому воспитанию, в которое он вкладывал широкое понятие. Это закаливание, питание, одежда, физические упражнения, сон, режим и др. В целях гуманизации обучения Жон Локк предлагал чередовать физические и умственные занятия таким образом, чтобы организм не чувствовал усталости, и человек всегда ощущал лёгкость и бодрость. Общеизвестно, что для устойчивого функционирования всех систем организма необходима двигательная активность индивида [3].

Шведский педагог И.Г.Песталоцци всю свою теоретическую и практическую деятельность посвятил воспитанию детей и кардинальному изменению системы воспитания. Он первый раскрыл гуманистическую сущность физического воспитания [6].

Для правильного формирования фигуры и осанки, пропорционального развития костно-мышечной структуры, органов кровообращения и дыхания, укрепления нервной

системы на уроках физического воспитания требуется организовывать экоподвижные игры на чистом воздухе.

Известный узбекский учёный педагог Абдулла Авлоний утверждал, что «Основная задача воспитания учащихся — это укрепление их здоровья, закаливание организма, физическое и духовное развитие, повышение работоспособности» [7].

Вопросы физического воспитания молодёжи были в центре внимания педагогов и просветителей.

Идеи о физическом воспитании всегда были связаны с вопросами экологии. Великий ибн Сино первым создал научно обоснованную педагогическую систему. Он утверждал «Если обеспечить человеку чистый воздух, он проживёт тысячу лет» [4]. Эти взгляды не потеряли своей актуальности и сегодня. Занятия на свежем воздухе очень эффективны. Они способствуют формированию двигательной активности учащихся, но для этого надо организовать интересные игры и предложить учащимся легко выполнимые задания и упражнения.

Основная цель экологического воспитания, наряду с формированием здорового тела и организма, развивать у учащихся способности к умственному и физическому труду, готовить к защите Родины, охране и разумному использованию природных ресурсов.

Физическое воспитание и физическое совершенство высоко ценились у узбекского народа. Героями поэм, созданных народом («Алпомиш», «Гур-угли», «Кирк киз»), всегда были физически крепкие, мужественные, отважные джигиты.

Содержание физического воспитания включает в себя такие понятия, как физическая культура, спортивные занятия, сведения о физическом состоянии организма человека и др.

В нашей стране уделяется большое внимание физическому воспитанию как одного из компонентов гармонического развития.

Ф.К. Ахмедов в своём научном исследовании определил связь между укреплением здоровья и бережном отношении к окружающей среде и природе [3].

С педагогической точки зрения, понятие достижения зрелости предполагает физическое развитие человека, движение от простого к сложному, от низшей ступени к высшей, от несовершенного к совершенному.

В системе воспитания физической зрелости важное место занимает диагностика. Уровень физической зрелости есть показатель эффективности воспитания. Организация походов, путешествий является одним из средств гармонического развития личности.

Поход считается особым видом занятий по ознакомлению детей с природой во внешкольных учреждениях. Во время походов дети в естественных условиях могут наблюдать за природными явлениями, сезонными изменениями, имеют возможность узнавать, как деятельность человека отражается на природе и каким образом природа служит человеку. Эти наблюдения не только пробуждают у школьников интерес к природе. Но и способствуют их экологи-

ческому воспитанию. Разумеется, для такого воздействия требуется научно-методическое мастерство учителя.

Походы на природу учащихся VII–IX классов внеурочное время преследует несколько целей. При их проведении закрепляются и совершенствуются навыки учащихся, полученные ими на уроках физкультуры.

Кроме того, развиваются интеллектуальные, нравственные, эстетические качества, характерные для традиционных народных видов спорта, которые сочетают в себе физическое и нравственное совершенствование (Конные бега-скачки, Охотники и утки, быстрое вращение, Стрельба по цели и др.). Цель «выходов» на природу не ограничивается проведением спортивных игр, но как было отмечено выше, заключается в формировании сознательного отношения к окружающей среде и, следовательно, овладении элементами культуры бережного отношения к природе.

В педагогике походы подразделяются на два вида: творческие походы и походы по правилам. Содержание творческих экскурсий учащиеся определяют сами, в соответствии со своими интересами и свободно выбирают объекты для наблюдения.

В походах по правилам создаются определённые правила, установки, намечаются конкретные цели. В зависимости от сложности, в них участвуют школьники разных возрастных групп. Например. Это могут быть поход, связанные с фенологическими наблюдениями, геологическими поисками. Изучением животного и растительного мира.

В свою очередь походы названных двух видов проводятся в разных формах. Творческие походы — часто организовываются в форме игры, содержащей элементы дидактики («жужжание», «чирик», «какая команда перетянет», «попади в цель», «ловля оленя, кеклика, волка и др.») в процессе таких игр развиваются и углубляются знания учащихся. Можно назвать еще игры «День и ночь», «Лягушка и аист», «Кошка», «Иголка, нитка, узелок», «Наблюдатели», «Заяц без норы», в процессе которых совершенствуется координация движений, проявляются эстетические способности.

Несмотря на различия, все игры в ходе походов объединяет нечто общее: в каждой игре заключена определённая цель: перетягивание укрепляет мышцы рук, опасность капкана — призывает бережно относиться к животным, не причинять вреда природе.

Походы положительно влияют на психику, чувства, эмоции детей, приучают их быть внимательными к окружающему миру. Применять свои знания на практике.

#### Литература:

1. Закон Республики Узбекистан «Об образовании», //Гармонично развитое поколение-основа прогресса Узбекистана. — Т.: Типография издательско-полиграфического концерна «Шарк», 1997. 20–29 с.
2. «Национальная программа по подготовке кадров» Республики Узбекистан, // Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана. — Т.: Типография издательско-полиграфического концерна «Шарк», 1997. 31–61 с.

При организации походов учащимся VII–IX классов должна быть предоставлена свобода для проявления самостоятельности: а) в выборе похода (экскурсии) и его содержания; б) в добровольном объединении с другими ребятами; в) в участии в походе или выходе из него по своему желанию, так как поход — дело добровольное и не нуждается ни в каком принуждении. Участники похода должны соблюдать определённые требования и правила.

В процессе похода у учащихся возрастает уровень общей культуры, так как культура бережного отношения к природе является неотъемлемой частью общей культуры. Она формируется в спортивных секциях, клубах, групповых или массовых походах, при участии в экомарафоне.

Учитель физической культуры, планируя подготовку к походу, должен держать в поле зрения следующие факторы:

1. Поход:
  - должен быть рассчитан на здоровье и силы школьников;
  - соответствовать их интересам;
  - учитывать национальный менталитет и современные тенденции;
  - способствовать укреплению физического здоровья, повышению работоспособности;
  - быть связан с окружающей средой и не наносить ущерба здоровью ученика.

2. В организуемых походах необходимо создать условия для применения учащимися имеющихся знаний и умений и обогащения их.

3. Следует развивать у учащихся волевые и интеллектуальные качества.

4. У учащихся надо развивать интерес к различным физическим занятиям в форме походов, экскурсий, вырабатывать привычку к соблюдению порядка и правил.

5. Формировать навыки самостоятельных туристических навыков и умений быть руководителем в походах.

При организации походов, экскурсий необходимо опираться на дидактические принципы: создание оптимальных психолого-педагогических условий, реализация межпредметной интеграции, широкое применение экоматериалов.

При введении походов экологической направленности в программы учебных предметов важно принять во внимание их воспитательные значения и соответствие современным требованиям. Реализация экологического образования и экологического воспитания в процессе походов должна носить системный характер.

3. Ахмедов Ф.Қ. Жисмоний таълим жараёнини миллий анъаналар воситасида ташкил этишнинг дидактик асослари. Пед. ф.н... дисс. (13.00.01) — Ўзбекистон Педагогика фанлари ИТИ. — Т. 2006 й.
4. Ирисов А. Ибн Сино. — Ўзбек педагогикаси антологияси. — Т.: «Ўқитувчи», 1995. 137-с.
5. Каримов У., Хикматуллаев Х. Абу Али Ибн Сино «Тиб қонунлари» 1-жилд, Т., — С 219.
6. Хасанбоева О.У., Хасанбоев Ж., Хамидов Х. Педагогика тарихи. — Т.: Уқитувчи, 1997. — С 248.
7. Ўзбек педагогикаси антологияси: Икки жилдлик. Ж.1/ (Тузувчи-муаллифлар: К.Хошимов, С.Очил; Тахрир хайъати М.Хайруллаев ва б.). — Т.: «Уқитувчи», 1995. 53-с.

## Ключевые квалификации формируемых учащихся колледжей с учетом современных требований

Гаффаров Феруз Хасанович, стажер-исследователь  
Бухарский инженерно-технический институт высоких технологий (Узбекистан)

Размышления педагогики об учебных целях дали целый ряд каталогов таких личных свойств, которым прописывают основное значение для преодоления будущих требований к человеку. Каталоги такого рода характеризуются тем, что их категории менее отвлеченные, чем такие понятия как «мобильность» и «независимость» (которые часто могли бы быть общими понятиями каталогов), но с другой стороны, более всеобъемлющие, чем привычные предметы образования (иностранный язык, история, бухгалтерия, методы и техника для сварочных работ и т.д.).

Они исчисляют специфические предпосылки для преодоления действительности отдельной личностью в рациональном, гуманном, творческом, гибком окружающем мире с большим количеством альтернатив. Вместе с тем они могут провозглашаться в равной степени пригодными для покорения гибкого и многовариантного мира труда. Предпосылкой служит то, что богатый спектр практических заданий — что в частности нужно было бы проверить экспериментальным путем — можно освоить при помощи прямого и быстрого трансферта применения.

В связи с этими вышестоящими целями и элементами образования упоминается термин «ключевые квалификации», который представляется очень подходящим для описания их ключевой роли в пояснении образцов понимания, переработки и поведения.

Каталоги ключевых квалификаций содержат примерно следующие категории: содействие способности учиться на протяжении всей жизни и способности к смене социальных ролей, дистанцирование путем теоретического осмысления, творчество, сопоставление, связывание теории с практикой, понимание техники, анализ интересов, общественно-научное понимание причин; способность к планированию; способность к коммуникации, способность к расшифровке информации; учить дополнительно способностям распределять время и средства, ставить перед собой цели, способность к сотрудничеству, к поддержке, к концентрации, к точности, к рациональному ре-

шению конфликтов, к солидарной ответственности, к снижению отчужденности, радость от результатов.

Все подобного рода размышления о целях обучения характеризуются исходной гипотезой, что:

— следовало бы отказаться от передачи специализированных навыков в пользу их вышестоящих структурных общностей (приобретение специализированных знаний и навыков переместилось на обучение на рабочем месте), и что

— нужно заменять дополнительно перечисленное понимание образования (знание фактов, инструментов и методов) инструментальным пониманием образования (знанием подходов, знанием ноу-хау).

Умственная способность больше не должна использоваться как накопитель сведений о фактах, а должна использоваться как центральный пульт управления интеллектуальной реакцией. Образование означает здесь, прежде всего, способность решения, проблемы, обучение — это формальное образование. Следовательно, ключевые квалификации — это такие знания, навыки и умения, которые определяют не непосредственную и ограниченную связь, представляющую несовместимые практические деятельности, а скорее:

а) (профессиональную) пригодность для большого количества должностей и функций как альтернативного выбора на тот же момент времени, и

б) пригодность для преодоления череды (чаще непредсказуемых) изменений требований на протяжении жизни.

Квалификационная система также во времена не очень динамического общественного развития отчасти уже состояла — кроме специализированных (профессиональных) образовательных элементов — также из ключевых квалификаций: для общества есть и были эти общие методы развития культуры, какие как чтение, письмо, арифметика. Для интеллекта в Западной Европе были латынь, аристотелевская логика, эвклидова математика, теология (схоластика) и, в последнее время, юриспруденция. Познания в этих областях предоставляли почти

универсальную пригодность для должностей, функций и элементарных реакций.

Можно представить эту гипотезу так: чем более динамично, комплексно и непредсказуемо протекает общественное, техническое, экономические и, тем самым, личное развитие внешнего мира, тем большее значение для жизненно важного преодоления требований получают такие элементы образования, которые имеют ключевой характер. Тем не менее, преобладающее впечатление, что сами ключевые квалификации подлежат изменению, даже если это изменение гораздо медленнее, чем специальные навыки на отдельном рабочем месте. Поэтому каталог ключевых квалификаций также время от времени требует реформы. Сегодня это касается каталогов, унаследованных нами из вчерашнего дня, а завтра это будет касаться каждого каталога, который может разрабатываться и осуществляться сегодня.

С полным основанием в отношении каталогов ключевых квалификаций как программы образования было высказано возражение, что их операционализация согласно учебным планам потребовала бы невероятных экспериментальных затрат, и что попытки определить ключевые квалификации были бы для планирования образования бесполезны, если бы выяснилось, что они в меньшей степени относятся к когнитивной области (и тем самым пригодной для передачи в результате обучения), чем к эмоциональной области.

Объяснения такого рода должны отделять пригодное для применения от непригодного для применения, пока будущим канонам образования не могут быть заданы контуры с ключевым характером. Однако, это не мешает сложившемуся представлению и предварительному намерению начать фазу операционализации в проекте и исследовании.

Попытка провести такую операционализацию может быть поначалу только попыткой упорядочения по различным типам ключевых квалификаций, связанная с некоторыми идеями распределения по областям изучения. Дальнейшее преобразование в применимый в рамках учебного плана «учебный материал» — это следующий этап дискуссии. Передача учебного материала со значением для ключевых квалификаций может задумываться

- а) парадигматически, например, путем проектных или конкретных форм углубления обучения, или
- б) абстрактно-формально.

Решение о дидактике должно быть принято только по педагогическим критериям. Она должна учитывать, например, влияние на мотивацию к обучению. При выборе парадигматической дидактики осмысление случая применения не является, однако, самой целью образования. Ключевое значение могут иметь четыре различных типа элементов образования. Мы назовем их вспомогательными:

- (а) основные (базовые) квалификации,
- (б) горизонтальные квалификации,
- (с) широкопрофильные элементы,

(d) винтажные факторы.

**Основные (базовые) квалификации** — это квалификации высшего порядка или «общее третье» отдельных способностей в классификации элементов образования, которая ставит общее над частным (или специальным). Они позволяют вертикальный трансферт применения на специальные требования в профессии и обществе.

Гипотетический (но известный) пример: способность к логико-структурирующему мышлению была бы общей базовой квалификацией для способности понимать математические вычисления и для способности применять грамматические знания при общении на иностранных языках.

К базовым (основным) квалификациям относятся почти все цели образования, которые только можно найти в каталогах ключевых квалификаций педагогики. Если обобщить чаще всего цитируемые базовые (основные квалификации), то можно будет ограничиться следующим списком перечисления способностей к логическому, аналитическому, критическому, структурирующему, диспозитивному, кооперативному, конструктивному, концептуальному, решающему (или принимающему решение), творческому и контекстуальному мышлению и поведению, дополненным общей базовой квалификацией «обучаемость», способствовать приобретению которой нужно только если «учить учебе». Конкретизацию и перевод базовых (основных) квалификаций в возможные учебные программы можно поставить на обсуждение примерно по следующему образцу:

Хотя в первом столбце больше не указаны такие общие цели, как «независимость» или «мобильность», а понятия квалификации, которые представляют предпосылки для достижения общих целей. Но для планирования и реформирования обучения это все еще модные слова. Для него необходимо конкретизировать или сконцентрировать, или же специфицировать (т.е. выбрать) познавательную цель (т.е. объект) (второй столбец). Учебные программы могут быть разработаны только тогда, когда названы научные сферы деятельности, которые могут служить средствами для передачи квалификаций и которые достаточно хорошо определены, так чтобы можно было представить себе конкретную дидактику для их описания, если она пока еще не существует (третий столбец).

**Горизонтальные квалификации** должны обеспечивать по возможности эффективное использование информационного горизонта общества для частного, а именно, или универсально (устойчивое знание) или актуально, способствуя быстрому доступу к имеющемуся в наличии, в ином месте сохраненному знанию, при постановке задачи, возникшей специально для этого случая. Их можно было бы также назвать «расширяющие горизонт квалификации». Распоряжение такими квалификациями приводит, прежде всего, к горизонтальному трансферту.

У них есть квалификационные требования к отправной точке, что отдельные специализированные знания, доступные в любое время лишь в немногих областях, нужно было бы сохранять только в том случае, если вместо этого

|   |   |   |
|---|---|---|
| Базовая квалификация как цель образования   | Конкретизация   | Средство, предмет преподавания                              |
| Логическое мышление                         | Логический вывод  | Формальная логика, алгебра логики                           |
| Аналитический подход                        | Аналитические методы (техники)                                      | Лингвистика, аналитическая геометрия,                       |
| Критическое мышление                        | Способность приведения аргументов и способность к ведению дискуссий | Диалектика  |
| Структурирующее мышление                    | Классификация   | Переупорядочение и подчинение феноменов                     |
| Диспозитивное мышление                      | Назначение – средства – экономия/экономика                          | Теория организации, основы экономики/экономики              |
| Кооперативный подход                        | Общественные правила игры и методы                                  | Конкретные игры   |
| Концептуальное мышление                     | Готовность и способность к планированию                             | Техники (методы) планирования (сетевое планирование и т.д.) |
| Решающее (или принимающее решение) мышление | Способность принятия решения<br>риск – шанс – экономия              | Теория игр, теория принятия решения, теория экономичности   |
| Творческий подход                           | Ассоциативное мышление  | Брейнсторминг, автоматическая литература, морфология        |
| Контекстуальное мышление                    | Понимание взаимосвязей и взаимозависимости                          | Шахматы, исследование операций                              |

их объем памяти используется со «знанием доступа» («зная где») для возможно многих областей доступа.

Поскольку квалификации такого рода способствуют расширению горизонта, то они способствуют также мобильности. **В широкопрофильных элементах** речь идет не о вышестоящих в классификации квалификациях (как в базовых/общих квалификациях), не о расширяющей горизонт информации об информации (как в горизонтальных квалификациях), а о таких специфических знаниях и навыках, которые выступают за рамки широкого поля сферы деятельности в качестве доказуемых практических требований к рабочему месту. Их можно обнаружить, используя методы сравнения норм профессионального обучения и норм деятельности, содержания деятельности, или их идентифицируют как такие элементы требований, которые вновь и вновь встречаются в различных «азбуках» или «кодексах» анализа профессионального обучения или анализа деятельности.

Нужно приложить большие аналитические усилия, чтобы выделить эти широкопрофильные элементы для определенных уровней и секторов образования в определенных обществах. **Винтажные факторы в образо-**

**вании** взрослых, которое является неотъемлемой составной частью системы образования и образовательной биографией каждого, служат для устранения разницы в образовании между представителями разных поколений. Это такие различия в уровне образования/ в культурном уровне между молодыми людьми и людьми более старшими, которые возникают в результате дальнейшего усовершенствования школьных учебных программ, проводимого во время между различными поколениями выпускников.

Как уже было упомянуто, образованной личности и в будущем требуется больше, чем только такие ключевые знания. Тем не менее, при выборе такого переизбытка образования личность должна суметь раскрыться так свободно, как это отвечает ее способностям и наклонностям. Феномены технического и общественного изменения говорят не против, а все больше и больше за предоставление такой свободы действия, которая расширяется до сфер сущности.

Таким образом, обеспечивается то, что «обучение для современного общества» превращается в «образование для современного общества»

#### Литература:

1. Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974) 1, S. 40ff / . (Мертенс, Дитер: Ключевые квалификации – Тезисы для воспитания современного общества. В: Сообщения с рынка труда и данные об исследованиях профессий 7 (1974) 1, стр. 40).
2. Kersten, Steffen: Berufsübergreifende Qualifikationen für die Urteilsbildung und das Entscheidungsverhalten von Facharbeitern und Konsequenzen für ihre Entwicklung in der Berufsausbildung. Frankfurt a.M. 1995 S.40ff . (Керстен, Штеффен: Межпрофессиональные квалификации для формирования суждения и поведения квалифицированных рабочих при принятии решения и выводы для их развития в профессиональном обучении. Франкфурт-ам-Майн 1995 стр.40).

## Мультимедиа презентации как метод обучения

Губина Таисия Николаевна, аспирант  
Московский гуманитарный педагогический институт

**XXI** век — век высоких компьютерных технологий. Современный ребёнок живёт в мире электронной культуры. Меняется и роль учителя в информационной культуре — он должен стать координатором информационного потока. Следовательно, учителю необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с ребёнком.

Современное обучение невозможно представить без технологий мультимедиа, которая включает в себя совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение, то есть во всех известных сегодня формах. Здесь мы имеем два основных преимущества — качественное и количественное. Качественно новые возможности очевидны, если сравнить словесные описания с непосредственным аудиовизуальным представлением.

Количественные преимущества выражаются в том, что мультимедиа среда много выше по информационной плотности «лучше один раз увидеть, чем миллион раз услышать». Мультимедиа уроки, таким образом, наиболее оптимально и эффективно соответствуют триединой дидактической цели урока:

**Образовательный аспект:** восприятие учащимися учебного материала, осмысливание связей и отношений в объектах изучения.

**Развивающий аспект:** развитие познавательного интереса у учащихся, умения обобщать, анализировать, сравнивать, активизация творческой деятельности учащихся.

**Воспитательный аспект:** воспитание научного мировоззрения, умения четко организовать самостоятельную и групповую работу, воспитание чувства товарищества, взаимопомощи.

В современном образовании очень важными и актуальными становятся вопросы о методах, приемах, технологиях организации образовательной деятельности, направленных на применение мультимедиа. Методы и приёмы использования мультимедиа на уроке — разные, но при их внедрении мы выполняем единственную задачу: сделать урок интересным. Преимуществом таких уроков является повышение качества обучения за счет новизны деятельности. Мультимедиа презентация служит не только для преподнесения знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации, следовательно успешно выполняет дидактические функции.

Использование презентаций в учебном процессе обеспечивает возможность:

- дать учащимся более полную, достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах;
- повысить роль наглядности в учебном процессе;
- удовлетворить запросы, желания и интересы учащихся;
- экономит учебное время, нежели при работе у классной доски.

С помощью презентаций эффективно решаются многие дидактические и воспитательные задачи. Особенно:

- при изучении нового материала, предъявления новой информации;
- при закреплении пройденного, отработки учебных умений и навыков;
- при повторении, практического применения полученных знаний, умений навыков;
- при обобщении, систематизации знаний.

На этапе объяснения нового материала стоит позаботиться о том, чтобы презентация не стала заменой учителя и классной доски, а чтобы в презентации были уникальные факты, которые нельзя объяснить словами или продемонстрировать другими средствами. Например, видео-, аудиозаписи выступлений ученых, экспериментов и т.п. При объяснении нового материала на уроке учитель может использовать предметные коллекции (иллюстрации, фотографии, портреты, видеофрагменты изучаемых процессов и явлений, демонстрации опытов, видеоэкскурсии), динамические таблицы и схемы, интерактивные модели, символные объекты, проектируя их на большой экран с помощью LCD-проектора. При этом существенно меняется технология объяснения — учитель комментирует информацию, появляющуюся на экране, по необходимости сопровождая ее дополнительными объяснениями, примерами и записями у доски.

На таких уроках желательна присутствие презентации, но при ее создании необходимо опираться на следующие дидактические принципы:

- научности;
- наглядности;
- доступности;
- системности и последовательности;
- сознательности и активности;
- прочности;
- связи теории и практики;
- интерактивности;
- индивидуализации;
- перманентности комплексного восприятия информации.

Целью и результатом применения презентации как составляющего компонента дидактической структуры урока является формирование у учащихся знаний, умений и навыков.

Мультимедийные обучающие презентации предназначены для помощи преподавателю и позволяют удобно и наглядно представить материал. Применение даже самых простых графических средств является чрезвычайно эффективным средством. Мастерски сделанная презентация может привлечь внимание обучаемых и пробудить интерес к учебе. Однако не следует увлекаться и злоупотреблять внешней стороной презентации, связанной со спецэффектами. Если перестараться, то снизится эффективность презентации в целом. Необходимо найти баланс между подаваемым материалом и сопровождающими его эффектами. Это правило справедливо для всех мультимедийных презентаций вообще, но особенно: для обучающих презентаций.

При создании учебных мультимедийных презентаций необходимо учитывать, с одной стороны, общедидактические принципы и методы проведения урока, а с другой, максимально использовать возможности, которые предоставляют нам программные средства телекоммуникационной сети и современных информационных технологий. Необходимо четко придерживаться поставленным дидактическим и познавательным целям и задачам, так как мультимедиа — это всего лишь средство реализации дидактических задач. Иными словами, успешность проведения урока с использованием мультимедиа зависит от качества используемых материалов и конструкторских умений педагогов. Поэтому педагогическая, содержательная организация мультимедийных презентаций (как на этапе проектирования презентации, так и в процессе его использования) является приоритетной. Отсюда важность концептуальных педагогических положений, на которых предполагается строить современный урок с использованием мультимедийных презентаций. Инструмент этот настолько мощный, что вместе с ним приходят в школу новые методы и формы обучения.

При использовании мультимедийных презентаций необходимо учитывать следующие требования:

- Роль и место презентации на данном уроке, на данном этапе урока.
- Мотивация — необходимая составляющая обучения, которая должна поддерживаться на протяжении всего урока. Большое значение имеет четко определенная цель, которая ставится перед школьниками. Мотивация быстро снижается, если уровень поставленных задач не соответствует уровню подготовки школьника.
- Постановка учебной цели и учебных задач с использованием презентации.
- Подача учебного материала. Эффективность воздействия учебного материала на учащихся.
- Максимальное вовлечение учащихся класса в активную деятельность на уроке.

Внедрение новых технологий требует постоянного обновления идей и содержания школьного образования, а также подготовки новых педагогических кадров, способных детально изучать и внедрять эти технологии в образование. При этом возникают трудности внедрения

интерактивных мультимедийных технологий в процесс обучения: учителям приходится работать с программным обеспечением, созданным инженерами для всеобщего использования. Как правило, оно не учитывает ни психолого-педагогических, ни методических, ни организационных особенностей учебного процесса, не поддерживает школьных стандартов, не связано с учебными и рабочими планами. Учителям для использования мультимедийных технологий самим приходится адаптировать их для интеграции в учебный процесс.

Можно рекомендовать следующие основные методические особенности организации урока с использованием мультимедиа компонентов:

- 1) уроки с применением мультимедийных презентаций проводятся в любом предметном классе с использованием мультимедиа проекторов;
- 2) должен использоваться индивидуальный подход, включающий широкое использование дополнительного обучающего и развивающего материала;
- 3) четкая постановка триединой цели урока;
- 4) мультимедиа выступает в роли сопровождения объяснения учебного материала, но не заменяет живого общения учитель-ученик на уроке;
- 5) широкий подбор иллюстрирующего материала для всестороннего, детального раскрытия темы урока;
- 6) роль и место мультимедиа на данном уроке, на данном этапе урока.

Применение мультимедиа технологий в образовании обладают следующими достоинствами по сравнению с традиционным обучением:

- допускает использование цветной графики, анимации, звукового сопровождения, гипертекста;
- допускает возможность постоянного обновления;
- имеет небольшие затраты на публикацию и размножение;
- допускает возможность размещения в нем интерактивных веб-элементов, например, тестов или рабочей тетради;
- допускает возможность копирования и переноса частей для цитирования;
- допускает возможность нелинейности прохождения материала благодаря множеству гиперссылок;
- устанавливает гиперсвязь с дополнительной литературой в электронных библиотеках или образовательных сайтах.

При создании мультимедийной презентации нужно учитывать не только соответствующие принципы классической дидактики, но и специфические принципы использования компьютерных мультимедийных презентаций.

Изучение трудов классиков показали, что преподавателям — разработчикам мультимедийных презентаций будут полезны, например, рекомендации, данные еще Ф. Дистервегом в его «Руководстве к образованию немецких учителей». Они остаются крайне актуальными и в наше время при самых современных педагогических технологиях. Вот некоторые из них:

— распределяй каждый материал на известные ступени и небольшие законченные части;

— указывай на каждой ступени отдельные части последующего материала и, не допуская существенных перерывов, приводи из него отдельные данные, чтобы возбудить любознательность ученика, не удовлетворяя ее, однако, в полной мере;

— распределяй и располагай материал таким образом, чтобы, где только возможно, на следующей ступени при изучении нового снова повторялось предыдущее.

Необходимо, чтобы материал вас захватывал. Применение разнообразной графики, анимации и имитации должно способствовать повышению привлекательности интерактивных уроков.

Сегодня перед школой стоит важная задача — создание условий для сохранения здоровья учащихся, т.е. разработка мер по здоровьесбережению, внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс.

К здоровьесберегающим технологиям относятся педагогические приемы, методы, технологии, использование которых в образовательном процессе идет на пользу здоровью учащихся и которые не наносят прямого или косвенного вреда.

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

Не следует забывать об утомляемости детей разнообразной учебной деятельностью. Необходимо уметь не только чередовать виды учебных заданий, но и управлять эмоциональным фоном урока. Мультимедиа предоставляет нам для этого очень хорошие возможности. Увле-

чение, восторженное удивление, интерес, улыбка и даже смех — лучшее лекарство от усталости на уроке.

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

Поэтому, можно отметить необходимое условие овладение учителем приемами и методами использования мультимедиа как средство реализации здоровьесберегающих технологий.

Немало важным является и то, что заранее готовясь к уроку, преподавателю необходимо разработать на компьютере в приложении «Power Point» программы «Office» необходимое количество слайдов, дополняя видеoinформацию на них звуковым сопровождением и элементами анимации. Естественно, что это значительно повышает требования к квалификации преподавателя. Он должен обладать необходимым уровнем знания компьютерной техники и владеть навыками работы с программным обеспечением. В процессе изложения урока преподаватель эпизодически представляет информацию на слайде в качестве иллюстрации. Это способствует лучшему усвоению учебного материала учащимися. Эффективность применения интерактивного урока в ходе преподавания объясняется своеобразием оформления текстовой информации в виде графиков, логических схем, таблиц, формул, широко используемых преподавателями дисциплин технического профиля.

Таким образом, участие в процессе обучения одновременно педагога и компьютера значительно улучшает качество образования. Использование предложенной методики активизирует процесс преподавания, повышает интерес учащихся к изучаемой дисциплине и эффективность учебного процесса, позволяет достичь большей глубины понимания учебного материала.

#### Литература:

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956
2. Дьяконов В. Мультимедиа-ПК. // Домашний Компьютер, 1'99. С. 33—38
3. Волков В. Современные мультимедиа // Компьютер-ИНФО, 9'99. С. 21—27.
4. Олифер В., Олифер Н. Новые технологии в обучении. С.Пб.: БХВ-Санкт-Петербург, 2000.
5. Сахарусова Т.А. «Использование информационных технологий для повышения уровня мотивации всех участников образовательного процесса» 2008 г.
6. Титоренко Г.А. Современные информационные технологии. М.: ЮНИТИ, 1999.
7. Шутенко, А.В. Методы проведения учебных занятий с использованием средств информационных и коммуникационных технологий / А.В. Шутенко [Электронный документ].— (<http://pedsovet.su/publ/26-1-0-841>). 05.04.2010.

## Сравнительный анализ образовательных систем мира

Даниловский Алексей Михайлович, PR-директор;  
Леви Гавриил Давидович, генеральный директор;  
Даниловский Михаил Михайлович, директор по разработкам;  
Поздняков Иван Константинович, директор по развитию  
Единая образовательная сеть «Дневник.ру» (г. Санкт-Петербург)

*Дистанционное образование в России развивается — не так давно Госдума РФ приняла в первом чтении поправки к закону «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Согласно новому законопроекту электронное обучение фактически приравнивается к привычным занятиям в стенах школы. Директора образовательных учреждений должны выбрать систему, с помощью которой учебный процесс при необходимости будет перенесён в Интернет-пространство. Из этой статьи вы узнаете о лучших системах, которые предоставляют данную услугу.*

Институт Инновационных технологий и содержания образования Министерства образования и науки Украины провёл сравнительное исследование образовательных сетей мира с целью определить, какие из них имеют самый широкий набор возможностей. Напомним, что современные образовательные сети — это сайты для всех участников школьной жизни: ученики получают оценки в электронные дневники, педагоги пользуются виртуальными классными журналами и ведут дистанционные уроки, а родители контролируют успехи своих детей.

Для анализа рынка образовательных сетей специалисты Института Инновационных технологий использовали 45 критериев, в том числе качество организации и управления учебным процессом, наличие и объём внутренних образовательных ресурсов, безопасность хранения информации, удобство взаимодействия между пользователями и возможность проведения коллективных работ. В рамках исследования была проанализирована 31 популярная образовательная сеть мира.

В число исследуемых сетей вошли такие популярные сети, как то: американская образовательная сеть «Moodle», которая используется в 50 тысячах организаций из более чем двухсот стран мира; крупнейшая румынская сеть «Sivoco», созданная в 1986 году; канадская сеть «Desire2Learn», четыре года подряд получавшая самую престижную Интернет-премию Канады за широкое распространение охвата сети или американская сеть «Schoolology», считающаяся самым успешным стартапом 2005 года.

По результатам исследований, было выявлено несколько лидеров: российская образовательная сеть «Дневник.ру», получившая 42 балла из 45 возможных, украинская сеть «Щоденник.Ua», набравшая 40 баллов и крупнейшая американская сеть «Blackboard 9», получившая 36 баллов. Остальные сети набрали менее 30 заявленных критериев — следующие за тройкой лидеров американские проекты «HotChalk» и «Schoolology» получили по 29 баллов. Оказалось, что большинство российских электронных систем не соответствуют и 25 кри-

териям. Вы можете ознакомиться с результатами лидеров исследования в приложенной таблице.

Показательно, что итоги исследования совпадают с выбором администраций большинства российских школ — уже более 16 тысяч образовательных учреждений из 83 регионов страны выбрали «Дневник.ру» из многообразия доступных электронных сетей.

Одна из функций, благодаря которым российская сеть набрала максимальный балл — это возможность ученика поступить в университет, ответив на вопросы вступительной олимпиады в режиме реального времени. Санкт-Петербургский Государственный университет или Российский Государственный Педагогический Университет имени Герцена проводят туры вступительных олимпиад в режиме он-лайн с помощью «Дневник.ру» — каждый школьник может попробовать ответить на тестовые задания, не отходя от компьютера. Так, в 2011 году на платформе образовательной сети были проведены заочные туры олимпиад по комплексу предметов «Филологическая олимпиада» и по иностранному языку, победители которых автоматически попадали на последний, очный, тур вступительной олимпиады, а также были награждены дипломами, которые давали дополнительные баллы при подаче документов. Весь комплекс материалов, необходимых для подготовки к вступительным испытаниям, также расположен на сайте — в медиатеке «Дневник.ру».

Справедливо отметить, что зарубежные образовательные сети имеют уникальные функции, которые пока не реализованы в России — например, американская сеть «Moodle» предоставляет своим участникам право выбора — и создания! — своего персонального варианта оформления рабочего пространства, в том числе возможность отключения функций или замену расположения блоков информации на сайте. Кроме того, для системы создано большое количество различных дополнений: например, календарь, помогающий распределить время на выполнение задач (с возможностью поставить пометки «срочно» или «отложить до...») или приложение, отслеживающее самые популярные темы дискуссий во всех странах-участницах системы. В российских школах внедрение элек-



| СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ   |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Внутренний / внешний портал школы (новости, информация, файловое хранилище, группы, календарь) |  |  |  |  |  |  |  |
| Персональные страницы пользователей  |  |  |  |  |  |  |  |
| Личные сообщения   |  |  |  |  |  |  |  |
| Объявления   |  |  |  |  |  |  |  |
| Группы и события   |  |  |  |  |  |  |  |
| Галереи медиа (просмотр и воспроизведение медиа галереи)                                       |  |  |  |  |  |  |  |
| Обмен и хранение файлов  |  |  |  |  |  |  |  |

| Параметры для сравнения | «Дневник.ру»<br>Российская Федерация | Blackboard 9, США | Moodle, США | Desire2Learn, Канада | Электронная школа,<br>Москва | Hotchalk, США | OpenCourseWare, США | Schoology, США |
|-------------------------|--------------------------------------|-------------------|-------------|----------------------|------------------------------|---------------|---------------------|----------------|
|                         |                                      |                   |             |                      |                              |               |                     |                |

| СЕТЕВЫЕ ПРОЕКТЫ  |              |              |              |              |              |              |              |              |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Возможность проведения on-line конкурсов                                   |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Возможность проведения всех этапов Олимпиад в режиме on-line               |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Средства создания персональных страниц кураторов и партнеров shodennik.com |              |              |              |              |              |              |              |              |
| ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ОПЦИИ   |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Импорт данных из Excel и других электронных источников                     |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Совместимость с другими базами данных                                      |              |              |              |              |              |              |              |              |
| SMS-рассылка   |              |              |              |              |              |              |              |              |
| e-mail-сообщения   |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Совместимость с системой контроля посещения школы учащимися                |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Система электронной оплаты питания в школе                                 |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Учет пользования библиотекой школы   |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Справочная информация о Вузах, анонсы мероприятий                          |              |              |              |              |              |              |              |              |
| ИТОГО = 45 показателей сравнения (37 основных и 8 дополнительных)          | 42<br>(39+3) | 36<br>(30+6) | 20<br>(19+1) | 15<br>(14+1) | 18<br>(15+3) | 29<br>(24+5) | 16<br>(13+3) | 29<br>(25+4) |

тронной сети «Moodle» сопровождается рядом сложностей, связанных с корректным переводом контента сети на русский язык.

Другая американская образовательная сеть – «Schoology» – разработала особенный функционал для школьных администраторов-координаторов сети. Так, для них доступна подробная статистика посещения Интернет-представительства своей школы: число уникальных посетителей и просмотров страниц, учёт комментариев и пользовательских файлов – по дням, неделям или месяцам.

Большинство популярных сетей взимают с подклю-

чённых к ним школ значительные средства – например, за работу в популярной американской сети «White Plains» школа должна платить 1850 долларов США в месяц, а базовая стоимость первого года участия в российской сети «КМ-школа» обойдётся учебному заведению в 48 600 рублей. Интересный факт, что все сети, набравшие большинство баллов, предоставляют свои услуги на бесплатной основе.

Конкурентный рынок современных образовательных сетей требует от своих участников постоянного улучшения функционала и добавления инновационных сервисов. Чтобы облегчить выбор между большим количеством су-

ществующих сетей, Институт Инновационных технологий и содержания образования Министерства образования и науки Украины провёл масштабное исследование. По ре-

зультатам этого исследования, лидером по функционалу среди образовательных сетей мира стала российская сеть «Дневник.ру».

## Развитие воображения как средство повышения качества языковой подготовки

Дмитриенко Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты)

Одной из основных задач высшего профессионального образования является поиск путей повышения качества языкового образования как основного фактора, определяющего профессиональную компетентность выпускников высшей школы. Мы полагаем, что решение данной задачи можно рассматривать как процесс формирования основных профессиональных компетенций специалиста, становления его личностных качеств и свойств. В настоящее время ученые говорят о том, что система высшего образования в целом, и процесс профессиональной подготовки специалистов в частности, серьезно отстает от современных темпов развития науки, техники и производства, что создает определенные противоречия между требованиями, предъявляемыми к выпускникам и неготовностью специалистов решать основные производственные задачи, проявлять свой профессионализм.

Мы рассматриваем процесс языковой подготовки как основное средство формирования профессиональных компетенций специалистов. Подчеркивается, что знание иностранного языка способствует личностному, культурологическому развитию, а также формированию способности к самопродвижению личности в профессиональном пространстве. Все вышесказанное является основным условием изменения образовательных задач и целей языковой подготовки и определяет направленность системы высшего профессионального образования на повышение качества языковой подготовки будущих специалистов. Изменение образовательных целей и задач способствует появлению новых педагогических понятий в терминологическом аппарате педагогики, таких как языковая и профессиональная компетенция, компетентность специалиста, и объясняется социально-экономическими изменениями, происходящими в современном российском обществе, которые вызвали необходимость по-новому рассматривать привычные образовательные явления. Смысл образования определяется рядом исследователей (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, И.С. Кон, В.А. Петровский, В.А. Сластенин, и др.) как обретение человеком своей сущности, максимальное раскрытие и развитие творческого потенциала каждой личности, ее субъектных качеств. [1, с. 3]

Смена ключевых педагогических позиций и изменение подходов к языковой подготовке студентов порождают не свойственные ранее характеристики процесса профессиональной подготовки: ценностно-смысловая направлен-

ность, диалогичность, сотворчество субъектов высшего профессионального образования. Обращение исследователей, педагогов к решению данной проблемы, опосредованно решает многие задачи личностного и профессионального развития современных специалистов.

В основе большинства современных подходов к повышению качества образования лежит процесс формирования «ключевых компетенции специалиста», и эти понятия по-разному рассматриваются в контексте различных образовательных парадигм. Но в целом, они трактуется, как общая способность человека реализовать полученные в вузе профессиональные знания и умения в ходе выполнения своей профессиональной деятельности.

Уровень овладения ключевыми компетенциями, таким образом, может выступать основным критерием качества полученного профессионального образования, а языковая компетентность специалиста рассматривается как культурологическая составляющая личности, как средство развития культурологического слоя сознания, как уровень развития культуры личности. Культура специалиста является определяющим фактором социальной мобильности, толерантного диалога, взаимодействия и успешности личности в социальном окружении. Отмечено, что жизнь человека в поликультурном обществе определяется уровнем культурного взаимодействия человека с образцами других культур, с культурой других людей, профессиональной культурой, и именно поэтому, мы считаем, что языковая компетентность специалиста является тем средством, которое определяет уровень развития культурологического слоя сознания будущих специалистов. На основании этого мы считаем, что определяющими профессиональными компетенциями современного специалиста являются его коммуникативная и языковая компетенции. Так, в частности высокий уровень коммуникативной компетентности определяет уровень профессионализма, степень социализации в межкультурном взаимодействии, профессиональном общении и способствует развитию личностных характеристик будущего специалиста.

Наряду с основными задачами по формированию качества языковой подготовки, определяющим фактором выступает личностный мотив будущего специалиста по формированию коммуникативных, языковых компетенций, основанный на потребности личности в самоформировании личностных умений осуществлять самостоятельный

выбор из множества других культурологических смыслов и определять личностные смыслы в дальнейшей профессиональной деятельности.

Данный личностный мотив определяется необходимостью развития умений принятия профессиональных решений, нести ответственность за личностные решения, самоконтроль как способность личности управлять собой, своей профессиональной карьерой, самоопределяться в профессиональной деятельности в соответствии со своими интересами, поступками, совестью и т.д. Компетентность специалиста определяется в педагогической литературе, как уровень образованности специалиста достаточный для дальнейшего самообразования и принятия самостоятельных решений, познавательных задач, личностных и профессиональных проблем в соответствии с личностной позицией специалиста.

Анализ литературы позволяет сделать следующий вывод о том, что компетентность определяется суммой знаний, умений и навыков, которые проявляются в профессиональной деятельности, общении и личностных характеристиках специалиста. [2, с. 62]

Таким образом, в понятии «компетенция» заложено отчужденное, заранее заданное требование к профессиональной подготовке человека, а под компетентностью — уже состоявшееся его личностное профессиональное качество или (характеристика). Принимая во внимание данное утверждение, мы считаем, что профессиональная компетентность специалиста — это проявление профессиональных компетенций, направленных на критическое осмысление и оптимальный поиск решения личностной и профессиональной проблемы. Компетентность может включать в себя разнообразный и широкий спектр различных компетенций, которые проявляются в различных сферах деятельности человека. Уровень языковой подготовки, коммуникативных навыков не соответствуют современным требованиям, предъявляемым к специалистам не только на мировом рынке труда, но и в России. Ряд ключевых положений Болонской декларации направлены на расширение мобильности и обеспечение трудоустройства выпускников, сохранения культурного и языкового разнообразия, специфики национальных культур и приоритетов.

Хотя, понятие «компетентный специалист» не имеет однозначного толкования в педагогических исследованиях, оно чаще всего рассматривается, как способность личности осуществлять сложные виды профессиональной деятельности. Компетентностный подход к процессу профессиональной подготовки обеспечивает реализацию основных тенденций высшего профессионального образования на переориентацию оценки результатов профессиональной подготовки специалистов с понятий «подготовленность», «образованность», «профессиональные умения» на педагогические понятия «компетентность специалиста», «иноязычная компетенция».

Обращение к принципам гуманизации позволяет рассматривать профессиональное образование как учебный

процесс, направленный на развитие личности как активного субъекта творческого труда, познания и общения.

Гуманизация образования выступает основным условием гармонического развития личности, развития творческого потенциала субъектов обучения, роста профессиональных компетенций будущих специалистов. Основные противоречия, которые возникают между необходимостью целенаправленного формирования лингвистической компетентности специалиста, как способа улучшения качества жизни человека, его социальной мобильности, которые проявляются между гуманистическими целями обучения иноязычному общению, необходимостью личностного развития воображения субъектов обучения иноязычному общению, и не гуманными способами достижения данных целей и составляют проблему нашего исследования.

Основным средством развития языковой компетенции будущего специалиста является воображение человека. Воображение человека в психолого-педагогической литературе относится к наиболее загадочной форме человеческой психики, которая занимает промежуточное место между восприятием, мышлением и памятью человека. Ученые отмечают, что способность к воображению тесным образом связано с деятельностью основных психических процессов и состояний человека. Эйнштейн утверждал, что развитое воображение для человека гораздо важнее багажа полученных знаний, и многие современные ученые также подчеркивают важность целенаправленного развития воображения у молодых людей, который можно рассматривать как способ профессиональной самоорганизации.

Необходимость обращения к процессу становления и развития воображения как способу повышения качества языковой подготовки во многом объясняется тем, что процесс развития воображения зачастую происходит спонтанно, благодаря внешнему влиянию телевидения, различного рода компьютерных технологий, рекламы. И надо отметить, что воображение во многом определяет уровень культуры человека и общества.

Многие психологи отмечают, что именно благодаря развитости воображения человек осуществляет свои основные внутренние способности к творчеству, планированию будущей профессиональной деятельности и управлению своей жизнедеятельностью, процессами самоактуализации и самореализации. Именно благодаря работе воображения человек, по мнению Э.В. Ильенкова, осуществляет свою основную субъектную способность быть личностью, а также «выходить» за пределы понимания своего места и роли в современной действительности, смыкаясь со всем человечеством, и при этом оставаясь собой, проявляя свою уникальность.

Таким образом, мы можем отметить, что основная функция воображения — осуществление временных связей между событиями настоящего и прошлого в сознании обучающегося, которые можно рассматривать как способ проявления веера личностных возможностей для профессиональной самоорганизации.

Принимая во внимание все определения, подчеркивающие важность процесса становления воображения для будущего специалиста, можно сделать определенный вывод о том, что не только качество языкового образования, но и прогресс человечества находится в прямой зависимости от развитости воображения. В связи с этим возникает еще одна актуальная проблема — проблема поиска оптимальных технологий и педагогических приемов, где процесс развития воображения у будущих специалистов будет наиболее эффективно выступать не только способом повышения качества языкового и профессионального образования, но и средством личностного развития специалиста. Мы основываемся на том, что процесс становления воображения, развитие личностных структур сознания и процесс формирования лингвистической компетентности — взаимосвязанные процессы, так как процесс обучения иноязычному общению связан, прежде

всего, с необходимостью представить, вообразить, умением оперировать абстрактными понятиями и речевыми образами. [3, с. 81]

Проблема личностного развития специалистов является наиболее актуальной, и сейчас активно разрабатывается отечественными учеными, исследователями, которые определяют наличие связи между лингвистической компетентностью, как способом повышения качества обучения и способом личностного и профессионального саморазвития. К сожалению, на сегодняшний день степень личностного развития, лингвистической компетентности у выпускников неязыковых вузов не соответствует необходимому уровню функциональной грамотности, заявленному в таком документе как Концепция модернизации Российского образования, хотя данный факт отмечается и в других правительственных документах, методистами и преподавателями-практиками.

#### Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования. / Е.В. Бондаревская / Доклад на августовской конференции работников образования г. Ростова-на-Дону. — Ростов н./Д, 2002. — 47 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода к образованию. / И.А. Зимняя. Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004-с 62. .
3. Асмолов, А.Г. Личность как стратегия воспитания. А.Г.Асмолов. — М.: «МГУ», 1990. — 367 с.

## Возможности внеурочной деятельности в формировании ноосферного мировоззрения старшеклассников

Дубанова Ольга Викторовна

Современный кризисный уровень развития цивилизации требует сбалансированного решения социально-экономических, экологических задач с целью сохранения окружающей среды для ныне живущего и будущего поколений людей. В сложившихся условиях стратегическую и практическую значимость начинает обретать проблема формирования ноосферного мировоззрения, способного обеспечить гармоничное развитие планетарной социосистемы.

Ноосферное мировоззрение «закономерно приводит к принципу большого эколого-антропного дополнения, который означает следующее: экологические проблемы (экология Земли) не могут быть решены без решения социальных проблем человека, и наоборот, познание экологических проблем биосферы в локальном и глобальном измерениях является неполным без познания человека, социоприродного базиса его генезиса и становления будущего» [8, с. 74].

Значительная роль в формировании ноосферного мировоззрения отводится образованию, которое призвано

обеспечить каждому ребенку качественную и полноценную жизнь.

Только с помощью образования человек и общество могут в полной мере раскрыть свой потенциал. Оно становится незаменимым фактором для изменения позиции людей, с тем чтобы они имели возможность оценивать и решать стоящие перед ними задачи, для формирования ценностных ориентаций, позволяющих выстраивать гармоничные отношения в социально-природной среде и поощрения ноосферного поведения [6].

Обучаясь в школе, учащийся появляется возможность не только приобрести знания, умения и навыки, но и научиться таким качествам, как ответственность перед собой, обществом и природой за состояние цивилизации, эмоциональная отзывчивость к глобальным проблемам современности, готовность к преобразовательной деятельности в социоприродной среде, усвоить нормы поведения в окружающей среде, что составляет базовую основу ноосферного мировоззрения.

При организации образовательного процесса, направленного на формирование ноосферного мировоззрения старшеклассников, необходимо осуществлять переход от простой передачи знаний и навыков, обеспечивающих существование в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе и возможные последствия в сфере устойчивости природных экосистем [4, 18].

Подрастающему поколению важно не только знать и понимать закономерности функционирования социально-экологических систем, но и оценивать и прогнозировать их дальнейшее ноосферное развитие.

Таким образом, ноосферное мировоззрение, определяющее образ жизни старшеклассников, выступает стратегической целью образования.

Для формирования ноосферного мировоззрения старшеклассников требуются интегративные знания из разных научных областей, обеспечивающие системный анализ глобальных проблем современности, глубокое осознание необходимости гармоничного отношения между человеком, обществом и природой, что не может быть достигнуто в рамках отдельной дисциплины. В связи с этим, мы рассматриваем формирование ноосферного мировоззрения старшеклассников во внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность является составной частью всего образовательного процесса школы, осуществляется в сфере свободного времени и выступает существенным элементом образа жизни учащихся, профессиональной деятельности учителей.

Согласно исследованиям Д.В. Григорьева, внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [1, с. 7].

Внеурочная деятельность носит конструктивный, интегративный характер, в ней консолидируются межпредметные знания учащихся, разнообразные типы взаимоотношений в социоприродной среде, что в свою очередь способствует социально-экологическому развитию личности старшеклассника. На ряду с этим, внеурочная деятельность обладает возможностями для оказания помощи старшеклассникам в осознании мира, в котором он живет, людей, которые его окружают, в восприятии нравственных ценностей, гуманистической сущности отношений к природе и обществу.

Для достижения гармоничного отношения старшеклассника с социоприродной средой возникает потребность в обновлении содержания внеурочной деятельности ноосферными идеями, отражающими особенности функционирования развивающейся мегасистемы «человек-общество-природа».

Ноосферизация содержания внеурочной деятельности подразумевает выстраивание образной картины мира на основе социально-экологических, этических знаний, осоз-

нание глобальных проблем современности, причин их возникновения, способов разрешения и предупреждения, формирование представлений о перспективах развития человечества, ориентацию на гармонизацию отношений человека с социоприродной средой.

Ноосферные знания должны базироваться на экологическом и нравственном императивах, разработанных Н.Н. Моисеевым в конце XX века. Категория экологический императив определяет соотношение свойств природной среды и физиологических и общественных особенностей всего человечества. В основу его положено представление о том, что изменение некоторого множества свойств окружающей среды человеческой деятельностью недопустимо ни при каких условиях, действия человека должны быть строго ограниченными и контролируруемыми [5].

Экологический императив должен сочетаться с нравственным императивом, отражающим совокупность моральных основ жизни общества, обеспечивающим выстраивание гуманных отношений в системе «человек-природа-общество».

В основе данных отношений должны лежать мировоззренческие устремления человека к реализации режима коэволюции природы и общества. Доминантой такого мировоззрения выступает осознанный пересмотр отношений человека и природы и отказ от роли ее покорителя и повелителя; формирование уважительного отношения к природе как субъекту миропорядка [7, с. 24].

Особую значимость для ноосферизации содержания внеурочной деятельности имеют императивы «мира и солидарности» и «принятия многогранной ответственности», предложенные Э.Ласло. Первый требует осознания необходимости разработки и осуществления стратегии совместного, согласованного развития всего планетарного сообщества, направленного на активизацию взаимодействия различных культур, наций и народов, на достижения прочного мира без войны и укрепления солидарности в мире, второй императив — ложится на все человечество и требует необходимости глобально мыслить и морально действовать, заботиться о природе, о своем будущем [3, с. 106].

Содержательную основу ноосферных идей должны составлять идеалы, определяющие логику социоприродного поведения. К таким идеалам относятся со-развитие человека с миром, взаимодополнительное единство человека, общества, природы, которые раскрываются через идеи гармонии человека с самим собой, с обществом, природой.

При формировании ноосферного мировоззрения старшеклассника особое внимание уделяется преобразованию самого человека, умению его правильно относиться к самому себе, что в свою очередь обеспечит достижение гармоничных взаимоотношений с социоприродной средой, поэтому мы выделяем идеи гармонии человека с самим собой.

В основе данных идей лежат представления о человеке как о многокомпонентной системе, открытой для социоприродного окружения, функционирование которой осуществляется одновременно на физиологическом, пси-

хологическом и социальном уровнях. В связи с этим, условиями достижения гармонии человека с самим собой выступают: сохранение и поддержание здоровья, ответственность за мыслительную деятельность, за свои поступки, способность к самоанализу, самосознанию, самосовершенству.

В условиях перехода биосферы в ноосферу ценности социального развития не должны противоречить законам Природы, Космоса, они должны носить эко-гуманистический характер, в связи с этим мы выделяем идеи гармоничного взаимоотношения общества с природой. При этом важно рассматривать единство «человека с природой», а не противопоставлять «человека и природу».

На ряду с этим, важно социальное взаимодействие гуманистической направленности, в связи с этим, мы выде-

ляем идеи гармоничного взаимоотношения человека с обществом.

Содержательной основой данных идей служат представления русского космиста Н.Ф. Федорова об «истинном коллективизме», смысл которого заключается в том, что в гармонично развитом обществе необходимо «жить со всеми и для всех» [9, с. 156].

Таким образом, внеурочной деятельности обновленная ноосферными идеями позволят учащимся принять такие ценности, как добро, помощь, милосердие, социальная активность во благо природы и общества, позволяющие им разумно выбирать индивидуальные и коллективные решения, выстраивать гармоничные отношения в социоприродной среде, что в свою очередь будет способствовать улучшению качества жизни.

#### Литература:

1. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. — М.: Просвещение, 2011. — 223 с.
2. Комов С.В. Экологическое образование. Уральский вариант (краткая история, методологическая основа и практика реализации) / С.В. Комов, Г.П. Сикорская. — Екатеринбург, 2007. — 199 с.
3. Ласло Э. Макросдвиг / Э.Ласло. М: Тайдекс Ко, 2004, 206 с. С. 74.
4. Марфенин, Н.Н. Экологическое образование в интересах устойчивого развития: новые задачи и проблемы / Н.Н. Марфенин, Л.В. Попова // Экологическое образование. — 2006. — №2. — с. 16–28.
5. Моисеев Н.Н. Современный антропогенез, цивилизационные разломы. Эколого-политологический анализ / Н.Н. Моисеев. Вопросы философии. — 1995. — №1. — С. 3–30
6. Повестка дня на 21-й век. -М.: СоЭС, 1999. -218 с.
7. Степанов С.А. Экологическое образование для устойчивого развития как важное направление модернизации высшей школы России: автореф. дис... д-ра. пед. наук / С.А. Степанов. — М., 2011. — 58 с.
8. Субетто А.И. Ноосферный прорыв России в будущее в XXI веке : Монография / Под науч. ред. д.филос.н. В.Г. Егоркина. — СПб. : Астерион, 2010. — 544 с.
9. Федоров Н.Ф. Сочинения / Общ. ред. А.В. Гулыги; Вступ. Статья, прим. и сост. С.Г. Семенов. — М.: Мысль, 1982. — 711 с.

## Понятийный анализ проблемы формирования проектировочных умений у обучающихся в процессе учебной деятельности

Дубровина Ольга Сергеевна, зав. лабораторией проблем профессионального воспитания  
Челябинский институт развития профессионального образования

*В статье рассматривается понятийный анализ проблемы формирования проектировочных умений студентов ССУЗов при преподавании специальных дисциплин; дается толкование понятий «умения», «проектировочные умения»; актуализируется значимость формирования проектировочных умений у студентов ССУЗа.*

*Ключевые слова: умения, проектировочные умения, проектирование*

**П**роблема формирования проектировочных умений у студентов ССУЗа вызвана, прежде всего, бурными изменениями в обществе, а особенно более жесткими требованиями рынка труда к выпускникам профессиональных образовательных учреждений, их знаниям,

умениям и навыкам (что сегодня, согласно новым Федеральным Государственным образовательным стандартам третьего поколения принято называть — компетенциями), к выполнению ими своих профессиональных обязанностей.

Успех личности в общественной и производственной деятельности определяется ее образованностью и профессионализмом. Профессионализм следует рассматривать как совокупность социально приобретенных качеств личности, обеспечивающих наибольшую эффективность ее трудовой деятельности, реализации ее способностей [4, с. 3].

В связи с этим считаем, что одной из составляющих профессионализма является сформированность у выпускников ССУЗов проектировочных умений, позволяющих им легко адаптироваться в постоянно меняющихся условиях общественной и производственной среды. Рассматривая проблему формирования проектировочных умений у студентов ССУЗа важно в первую очередь рассмотреть терминологический аппарат рассматриваемой проблемы. Ее исследование предполагает раскрытие таких базовых в психолого-педагогической науке понятий как «умения», «проектировочные умения», а так же важные для нашего исследования понятия — «проектировочные умения студентов» и «проектировочные умения студентов при преподавании специальных дисциплин».

В российской парадигме образования, основанной на деятельностном и личностно-ориентированном подходах, понятию «умения» уделено достаточное внимание в трудах отечественных педагогов и психологов (А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, М.Е. Дуранов и др.). Развитие личности обучающегося возможно только при условии формирования у него умений и навыков, позволяющих осуществлять учебно-познавательную деятельность. Рассматривая понятие «умение», которое является основополагающим для нашего исследования, нами было выявлено, что до сих пор в науке нет единого мнения в определении данного термина.

Исследуя данную проблему, мы пришли к мнению о том, что подготовка современного специалиста среднего звена должна быть ориентирована на прагматические (деятельностные) модели обучения, поиск новых форм интеграции образования, науки и производства. В условиях конкурентоспособного рынка труда к выпускникам ССУЗа предъявляются такие новые качества, как мобильность, корпоративность, управленческая эффективность, социальная ответственность и др. Поэтому актуальным вопросом перед преподавателями ССУЗа сегодня является вопрос: как интегрировать проектировочные умения студентов на различных этапах обучения при преподавании специальных дисциплин (в урочной системе, в учебных лабораториях, на практике базовых предприятий, при самостоятельной подготовке).

Содержание каждой специальной дисциплины предполагает использование знаний, умений, навыков, норм и ценностей. Безусловно, что главным элементом содержания дисциплины будут выступать знания, которые составляют основы науки, техники и производства. Важнейшее место в подготовке специалиста занимают знания о видах и способах профессиональной деятельности, без которых невозможно сознательно применить полученные

знания или овладеть определенным видом деятельности. Комплекс же освоенных действий в процессе профессиональной деятельности, выполняемых на основе полученных знаний, будут составлять умения. Что же такое умения? И почему одни ученые считают, что умения — это применение усвоенных знаний в новых условиях, другие в своих исследованиях полагают, что навыки предшествуют умениям, или наоборот, считают, что умения возникают раньше навыков. Часть исследователей, вообще употребляют понятия «умения» и «навык» как синонимы.

Умения — это важнейшие составляющие будущей профессиональной деятельности выпускников. Это подготовленность к практическим и теоретическим действиям выполняемых быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта [3]. Изучив и проанализировав работы видных ученых (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн, И.С. Якиманская) нами были выделены основные характеристики, которыми обладает данное понятие: — умения — это профессиональный уровень какой-либо деятельности; — это то, что базируется на знаниях; — это способность к действию; — это действие, подчиненное поставленной цели. Интересным для нашего исследования является теория А.Н. Леонтьева, где он высказывает мысль о том, что умения — это единство практических, перцептивных, мыслительных действий нестереотипного, гибкого, обобщенного применения знания. Принимая во внимание эти положения, мы будем рассматривать умения как способность человека осуществлять определенные действия для достижения определенной цели.

При подготовке специалистов в процессе обучения выделяются вполне определенные умения для использования их в будущей профессиональной деятельности. Эти умения отражены в соответствующих документах (новых Федеральных Государственных образовательных стандартах, рабочих программах по дисциплинам). Среди разнообразия этих умений особенно выделяются проектировочные умения, которые позволяют будущему выпускнику ССУЗа быть готовым и способным к проектированию своей деятельности в различных социальных сферах общества.

Проектирование от слова проект (лат. *Projectus* — брошенный вперед, выступающий, выдающийся вперед) — это уникальная деятельность, имеющая начало и конец во времени, направленная на достижение заранее определенной цели, создание определенного, уникального продукта или услуги, при заданных ограничениях по ресурсам и срокам, а так же требование к качеству и допустимому уровню риска [7]. Проектирование — процесс создания проекта, прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния. При этом проектирование используется во многих сферах деятельности человека, а отсюда и многообразие видов проектирования: инженерное, транспортное, архитектурное, промышленное, ландшафтное, техническое, электротехническое, дизайн-проектирование. То есть актуальность формирования

проектировочных умений у студентов ССУЗов сегодня объективно назрела, тем более что по большинству видов проектирования ССУЗы готовят специалистов среднего звена для разнообразных отраслей экономики страны.

В научной литературе нет четкого определения «проектировочные умения», но ее анализ показал, что большинство исследователей данной проблемы под проектировочными умениями понимают умения осуществлять (проектировать) целенаправленную профессиональную деятельность. Соответственно, проектировочные умения – это умения проектировочного типа, включающие все общеучебные умения, умения узкопредметные, характерные для получаемой специальности, и рефлексивно-оценочные умения конечных результатов деятельности.

Основной задачей профессионального обучения в ССУЗах является целенаправленная и планомерная подготовка студентов к профессиональной деятельности, практическое обучение будущей специальности. Цели и задачи профессионального обучения наряду с дидактическими принципами обучения определяют его содержание, формы и методы. Безусловно, в содержании профессионального обучения заложены элементы общности, что очень важно при формировании умений у личности. Сначала эти умения формируются в общеобразовательной школе, где ученики овладевают первоначальными умениями, характерные для многих видов человеческой деятельности. В процессе обучения в ССУЗе большинство умений совершенствуется, закрепляется и в дальнейшем, именно они служат фундаментом для формирования проектировочных умений студентов, так необходимых им в будущей профессиональной деятельности. Общность в целях и содержании обучения в общеобразовательной школе и в ССУЗе является основой преемственности между ними. При усвоении новых понятий и формировании проектировочных умений студентам следует опи-

раться на ранее сформированные умения как в процессе изучения общеобразовательных, так и специальных дисциплин, развивать их последовательно, постоянно совершенствуя данный процесс.

Формирование проектировочных умений студентов ССУЗа процесс достаточно сложный, протекающий на протяжении всего курса изучения различных дисциплин, но особенное внимание этому процессу необходимо уделять при преподавании специальных дисциплин. Профессиональная и практическая направленность обучения на специальных дисциплинах, взаимосвязь теоретического и практического обучения способствует формированию у студентов теоретико-практической системы знаний по выбранной специальности. Особо важное значение при преподавании специальных дисциплин приобретает целенаправленное привлечение студентов к активной, сознательной и интеллектуальной деятельности при помощи внедрения в обучающий процесс активных методов, форм и современных педагогических технологий: игровые методы, проектные технологии, обучение на основе опыта, кейс-методы, бенчмаркинг и др. Они способствуют самостоятельному и творческому выполнению под руководством преподавателя учебно-практических работ, направленных на формирование проектировочных умений студентов ССУЗа, и, как следствие, успешному овладению будущей специальностью. Это в итоге способствует эффективной подготовке будущих специалистов, обеспечивает качество образования, адекватное запросам общества, рынка труда и личности.

Подводя итог анализу исследуемой литературы и обобщению опыта исследователей по вопросам формирования проектировочных умений студентов ССУЗа, мы в своем исследовании понятие «проектировочные умения» определяем, как умение проектировать целенаправленный деятельностный процесс, его результаты, условия, перспективы развития.

#### Литература:

1. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. / Ред. И.С. Якиманская [Текст]; Научно-исследовательский ин-т общей и пед. Психологии АПН СССР (М.). – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
2. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев [Текст] – М.: Академия. – 352 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://slovo.yaxy.ru/87.html> (24.08.2011)
4. Проблемы формирования направленности личности в педагогическом процессе. – Сборник материалов под ред А.Г. Гостева, М.Е. Дуранова [Текст]. – Челябинск, 1997. – 3 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн [Текст]. – СПб: Питер Ком, 1999. – 720 с.
6. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 1; / Л.С. Выготский; Сост. М.Г. Ярошевский [Текст]. – Академия педагогических наук СССР (М.), – М.: Педагогика, 1982. Т. 1: 487 с.
7. Энциклопедия Википедия. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki> (23.08.2011)

## Иноязычная коммуникативная компетенция как фактор формирования профессиональной мобильности

Клименко Ирина Леонтьевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Елкина Ирина Михайловна, старший преподаватель  
Московский государственный индустриальный университет

*Цель современного профессионального образования – формирование основных компонентов профессиональной культуры (ключевых компетенций и квалификаций) и профессиональной компетентности специалиста, позволяющих ему быть конкурентоспособным на рынке труда. Владение иностранным языком рассматривается в качестве одного из факторов формирования профессиональной мобильности.*

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция, квалификация, владение иностранным языком, профессиональная мобильность, результаты обучения.

*The aim of the modern higher vocational education is the forming of the basic components of professional culture (key competences and qualifications) and professional competence of the specialist. They allow him/her to be competitive at the labour market. Proficiency in the foreign language is considered as one of the factors forming the professional mobility.*

**Key words:** foreign language communicative competence, professional competence, qualification, proficiency, professional mobility, educational results (the results of education).

В XXI веке перед высшей профессиональной школой стоит проблема подготовки не просто квалифицированных выпускников, а профессионально мобильных специалистов, бакалавров, магистров, готовых ответить на вызовы современного общества. Проблема формирования профессиональной мобильности будущих выпускников высших учебных заведений рассматривается как серьёзная педагогическая проблема. Её актуальность обусловлена современными тенденциями в развитии мировой науки, техники, производства, развитием социальной сферы общества, расширением интеграционных процессов в международном образовательном, экономическом и научном пространстве [1, с. 3].

Это подтверждается нормативно-правовыми и программными документами, в частности Программой стратегического развития России на 2001–2010 гг., Федеральной программой развития образования на 2001–2010 гг., документами ЮНЕСКО, государственными образовательными стандартами третьего поколения, определяющими требования к содержанию и уровню подготовки выпускников профессиональных учреждений различного уровня и другими.

Уровень развития современного общества открывает молодому поколению огромные возможности для реализации творческого потенциала. Доступным становится обучение в высшей профессиональной школе, как в своей стране, так и за рубежом, по различным направлениям [1, там же].

Перед выпускником вуза сегодня встают непростые профессиональные задачи, решение которых опирается на знания и умения в фундаментальных и социальных областях, на исследовательские умения, на способности к самообучению и саморазвитию. Часто возникает необходимость са-

мостоятельного освоения новых достижений в рамках приобретенной специальности, а иногда жизнь подводит и к смене профессиональной деятельности [1, там же].

Человек давно умеет осваивать разноплановые сферы деятельности, новые профессии, совмещать разные специальности. Опирается он при этом на своё образование, на умение работать целенаправленно и творчески, критически обдумывать происходящее. Многие достигается за счёт самообучения и саморазвития. Но так или иначе, основы мобильности личности в профессиональной сфере, основы его профессиональных успехов закладываются в процессе обучения и воспитания [1, там же].

Понятие «профессиональная мобильность», согласно определению в словаре психологических терминов, — это способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность профориентационной деятельности [2].

В условиях современных преобразований социально-экономической, политической и духовной жизни страны, связанных с формированием более свободного, демократического и динамично развивающегося общества на основе общечеловеческих ценностей, следует рассматривать понятие «профессиональная мобильность» как многогранное. Его основой является высокий уровень межкультурных и межотраслевых знаний, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах.

Существующий разрыв между спросом и предложением рабочей силы в профессионально-квалификационном разрезе требует пересмотра результатов обучения, что стало главным критерием формирования образовательных программ и системы обеспечения их качества. Результаты об-

учения формулируются в сфере труда, то есть работодателями, а в образовательном поле они оформляются в виде компетенций, интегрирующих знания, понимание, умения, опыт и отношения (ценностные установки). Именно результаты обучения позволяют формировать квалификации и структурировать их в виде рамки квалификаций.

В связи с этим в европейских странах разрабатываются стандарты профессионального образования, ориентированные на результаты обучения. В 2010 году и в России была опубликована Национальная рамка квалификаций, где дана систематика и описана структура официальных квалификаций. Квалификация — это официально признанное/подтвержденное (в виде диплома/сертификата/степени) наличие у лица компетенций, соответствующих требованиям к выполнению определенных трудовых функций (т.е. требованиям профессионального стандарта), сформированных в процессе образования, обучения, трудовой деятельности (обучения на рабочем месте и др.) [3].

Результаты обучения и их оценка лежат в основе присвоения квалификаций. Они указывают на личностные успехи каждого, прошедшего определенный этап обучения. Таким образом, сама программа обучения, ее структура и объем будут зависеть от результатов, полученных на предыдущих уровнях образования. А такой подход позволяет разрабатывать индивидуальные программы и варьировать сроки обучения для каждого конкретного человека.

Инновации в структурной концепции образования российского высшего профессионального образования также связаны с тем, что в 2003 году Россия подписала Болонские соглашения о модернизации образования.

Опубликованный в 2010 году проект стратегии инновационного развития РФ до 2020 года предлагает обеспечить максимально полное распространение международных стандартов на области образования, науки, техники и управления, эффективное стимулирование международной и внутристрановой академической мобильности студентов и преподавателей. Предполагается, что характеристики международной мобильности будут включаться в рейтинги образовательных учреждений [4].

Изменения в общественной и экономической жизни России определили и необходимость сделать особый акцент на формирование профессиональной мобильности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе для обеспечения качественной подготовки специалиста нового типа как пользователя иностранным языком.

Какова же роль иностранного языка в процессе подготовки профессионально мобильного компетентного выпускника высшей школы?

Владение иностранным языком делает профессиональный портрет современного специалиста гармоничным и полным, привнося в него такие личностные и профессиональные качества, как коммуникабельность, любознательность, эрудиция, способность творчески мыслить, своевременно и адекватно реагировать на перемены, работать в команде, принимать самостоятельные нестандартные решения, генерировать новые

оригинальные идеи, решать творческие задачи.

В современных условиях обучение иностранному языку должно наряду с базовыми лингвистическими знаниями обеспечивать вхождение в чужую культуру и информатизированную практику деятельности, быть направлено на развитие адаптации, социализации и профессиональной мобильности будущего специалиста.

Таким образом, становится актуальным поиск способов, позволяющих формировать средствами иностранного языка такое качество специалиста как профессиональная мобильность. Это предполагает изменение цели, содержания, процесса и формы организации учебного процесса по иностранному языку, разработку специального методического обеспечения, направленного на интенсификацию языковой подготовки и применения новых технологий.

Международная интеграция и универсализация в рамках Болонских соглашений означают серьезное повышение требований к результатам освоения образовательных программ по иностранным языкам, а также совершенствование измерительных материалов по оценке деятельности образовательных учреждений в этом направлении и примерных образовательных программ всех уровней образования.

Новые государственные образовательные стандарты третьего поколения, и примерные программы, в частности, по иностранному языку для неязыковых вузов, обозначают цели, которые надо достичь при изучении иностранного языка. Программа, разработанная под руководством и под общей редакцией С.Г. Тер-Минасовой (Московский Государственный университет им. Ломоносова), предлагает сделать курс иностранного языка многоуровневым в контексте непрерывного образования. Изучение иностранного языка строится на междисциплинарной интегративной основе и направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов.

Организация аудиторной и самостоятельной работы обеспечивают высокий уровень личной ответственности студента за результаты учебного процесса, одновременно обеспечивая возможность самостоятельного выбора последовательности и глубины изучения материала, соблюдения сроков отчетности и т.д. Особую роль в повышении уровня учебной автономии призвано сыграть введение балльно-рейтинговой системы контроля.

Программа, предложенная разработчиками Московского Государственного Лингвистического университета, предлагает следующие концептуальные положения:

- Ориентация на внедрение в учебный процесс инновационных подходов, а также соблюдение преемственности по отношению к разработанным ранее позициям в предыдущих программах.
- Ориентация на результат учебного процесса, обеспечение успешного межкультурного общения в деловой или профессиональной сфере, формирование навыков, используемых в условиях реальной коммуникации, соуча-

стие преподавателей и студентов в планировании и оценке достигнутых результатов, большая автономность студентов при организации самостоятельной работы (то есть в основу положен компетентностный подход).

Данная программа определяет цели и задачи овладения иностранным языком, структуру курса (предлагается использование модульной технологии: базовые модули, предполагающие аудиторские групповые занятия, и включенные модули, предназначенные для самостоятельной работы студентов согласно выделенным кредитным единицам, что позволяет индивидуализировать работу со студентами), сферы и ситуации общения (повседневно-бытовая, учебно-образовательная, социокультурная и профессиональная), примерное содержание курса по различным видам речевой деятельности (рецептивные, продуктивные), учебные стратегии, требования к конечному уровню владения межкультурной коммуникативной компетенцией в области аудирования, чтения, говорения и письма на разных этапах обучения.

Как видим, предлагаемые программы, с одной стороны, определяют содержание курса иностранного языка для неязыковых вузов, но с другой стороны, оставляют свободу кафедрам иностранных языков на их основе разработать рабочие программы, учебно-методические комплексы и учебные пособия, учитывающие профессиональные, региональные и другие особенности языковой подготовки специалистов в конкретном учебном заведении.

#### Литература:

1. Малыгина О.А. Формирование основ профессиональной мобильности в процессе обучения высшей математике. Изд. группа URSS. М., 2010.
2. Большой психологический словарь под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко, М., 2008.
3. О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, «Принципы формирования национальной системы квалификаций – международный опыт», [hse.ru/data/2011/04/04/1211668260/art\\_1.pdf](http://hse.ru/data/2011/04/04/1211668260/art_1.pdf) (дата обращения 28.01.2012).
4. Инновационная Россия (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года). Минэкономразвития России. Москва, 2010. [economy.gov.ru](http://economy.gov.ru) (дата обращения 03.12.2011).
5. В.В. Асинсков, А.Д. Копытов, «Формирование профессиональной мобильности будущих специалистов в аспекте современного образовательного процесса». Вестник ТГПУ. 2011. Выпуск 4 (106).
6. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа, Москва, 2009, МГЛУ.
7. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа, Москва, 2009. Под руководством и под общей редакцией С.Г. Тер-Минасовой.

Одной из черт профессиональной мобильности как устойчивого интегрального качества личности является ее готовность к трансформации деятельности, изменению мотивов как определяющих деятельность при встрече со значимой информацией, способной повлиять на такую трансформацию [5, с. 122]. Поэтому в содержании учебно-методических комплексов, которые разрабатываются в вузах (на кафедрах), необходимо учитывать межпредметные связи, помогающие студентам овладеть ИЯ в квазипрофессиональной образовательной среде. Тем самым коммуникативная иноязычная компетенция формируется в тесной связи с профессиональной компетентностью. Это расширяет связь с практикой, формирует личностное отношение к конкретной профессиональной деятельности, эмоциональную удовлетворенность профессиональной деятельностью при создании позитивной ориентации образовательной среды, а также стимулирует стремление к овладению творческими методами трудовой деятельности при повышении познавательной активности.

Таким образом, будущий специалист получит более качественную подготовку, которая позволит ему стать конкурентоспособным на рынке труда, что актуально не только в России. А иностранный язык, в свою очередь, должен стать инструментом академической и профессиональной деятельности, средством дальнейшего самообразования и самосовершенствования, развития нового ведущего качества — профессиональной мобильности.

## Исследование и развитие задачи: почему этому нужно учить детей?

Ефимова Наталья Владимировна, соискатель

Православная гимназия имени преподобного Сергия Радонежского (г. Сергиев Посад)

В процессе обучения математике является острой проблемой развития самостоятельности мышления учащихся. Система учебников математики и подбор задач в них, а также методика уроков оставляют крайне мало возможностей для проявления инициативы и творчества об-

учающихся, для саморазвития его знаний, для того, чтобы изучение науки выступало поистине «игрой его интеллектуальных сил».

Современный школьный учебник должен играть огромную роль не только в образовании, но и во всей куль-

туре. В связи с этим, он должен содержать в себе образцы отношения субъекта к задаче, формировать стиль и культурные нормы деятельности. Сегодня упражнения по самому составлению задач, уравнений, систем и т.п. исчезают из стабильных учебников, но, коль скоро подобные задания полностью отсутствуют в практике обучения, у рядового ученика умение составлять задачи само по себе и не возникнет. Многие учителя-практики отмечают тот факт, что творческие задания необходимы для умственного развития учащихся и должны встречаться на каждой странице учебника математики.

*Рассматривая математическое творчество как высшую форму самостоятельности мышления учащихся, особое внимание надо уделять исследованию задачи, обучение которому должно естественным образом войти в практику обучения математике каждого ученика, а не только наиболее способного; войти в содержание урока математики, а не внеклассных факультативных занятий.* При этом эффективность обучения решению задач будет гораздо выше, так как составление решения одной задачи дидактически гораздо поучительней, чем решение готовых задач того же вида, причём первое осуществляется, в общем, за меньшее время.

В методическом аспекте исследование задачи понимается, прежде всего, как деятельность ученика, связано с понятием «развитие темы задачи» [2, с. 136], [3, с. 191] или просто «развитие задачи» [1, с. 213].

П.М. Эрдниев и Б.П. Эрдниев [4, с. 95] выделяют в работе над задачей четыре последовательных и взаимосвязанных этапа:

- а) составление математической задачи;
- б) решение задачи;
- в) проверка ответа;
- г) переход к родственной, но более сложной задаче.

Е.С. Канин [2, с. 68] рассматривает развитие темы задачи как часть заключительного этапа работы с задачей. Третья составная часть заключительного этапа работы с задачей — формулирование и решение некоторых других задач, «порожденных» разобранный.

В качестве средств развития задачи, в данном случае, предлагается *обобщение и специализация* исходной задачи, а также *получение других задач из данной, в результате частичного изменения ее условия.* Это могут быть задачи, в которых часть данных исходной задачи принимается за искомое, а некоторые искомые считаются данными; задачи, полученные заменой одних объектов другими (без изменения искомых) и т.д. Так возникают задачи, обратные данным, суперпозиции задач, серии задач с различными данными, приводящими к одному результату и т.п. Изменения, обобщения и специализации задач не только развивают математическое мышление учащихся, но и воспитывают творческое отношение к тем задачам, которые ставит перед нами жизнь. Мышление приобретает большую инициативность и оперативность.

Положительное влияние развития темы задачи на обучение учащихся поиску решения прослеживается в процессе всех четырех этапов работы над задачей. Развитие темы задачи приучает учащихся к переконструированию задач, а это, как известно, основной прием поиска решения. Не случайно, что во многих исследованиях развитие задачи, рассматриваемое нами как результат исследования задачи, высвечивается при раскрытии авторами различных приемов решения задач. Обширный материал по развитию задачи присутствует в трудах Д. Пойа, М.Ю. Колягина, Г.И. Саранцева, Е.К. Канина.

Цель обучения решению задач должна состоять *не только в том, чтобы на уроках математики происходило развитие темы задачи, и даже не в том, чтобы научить детей проводить исследование. Результатом должны выступать новые задачи, приемы, методы — в целом новый опыт.* Таким образом, будут прививаться некоторые культурные нормы: исследование собственной деятельности должно стать именно нормой для выпускника школы.

Вообще, в настоящее время исследование учащимися собственной деятельности никак нельзя рассматривать как естественным образом сложившуюся норму. Например, на протяжении многих лет ученикам одиннадцатого класса предлагалась следующая задача: «К гиперболе  $y = -\frac{4}{x}$  проведены две касательные: одна — в точке  $M(2;2)$ , а другая — параллельно прямой  $y = -4x$ . Найти площадь треугольников, образованных каждой из этих касательных с осями координат». Обобщение задачи, казалось бы «лежит на поверхности» (в каждом из трех случаев площадь треугольников равна 8), но ученики не замечают его, а, если и замечают (как правило, сильные ученики), относятся к нему без должного внимания.

Уже в предметной деятельности детей раннего возраста можно найти элементарные примеры исследования задачи (экспериментирование с пирамидками, чашечками разного размера и т.п.), и в игровой деятельности дошкольника. Играя с конструктором, ребёнок никогда не остановится на том, чтобы собрать ту или иную модель. Он обязательно начнёт что-то изменять, совершенствовать, переделывать, находить различные применения этой модели, а фактически — решённой им задачи. Затем наступит момент, когда ему захочется разобрать (сломать) игрушку. Не является ли это естественным образом организованное исследование собственной деятельности, не является ли это стремлением добраться до сути вещей? Таким образом, *исследование задачи существует в других, более ранних видах деятельности детей, вызывая большой интерес.*

Возникает вопрос, почему за время учёбы в школе у ребенка пропадает интерес к исследованию собственной деятельности? Можно согласиться с мнением М. Липмана: вероятная причина этого — природа школьного обучения. Как можно иначе объяснить сохранение интеллектуальной остроты ребёнка порой в неблагоприятных семейных об-

стоятельствах, и в то же время её резкое падение во вполне благоприятных условиях школьного учреждения. Дома ребенок окружён насковозь проблематичным миром, призывающим к исследованию и рефлексивному вопрошанию, миром, провоцирующим мышление, а вместе с ним удивление и действие... При поступлении в школу, с другой стороны, он сталкивается с полностью структурированным окружением. Вместо череды сменяющихся событий здесь господствует расписание; всё остальное приспособляется к нему. ... Короче говоря, школа предоставляет меньше естественных побудительных стимулов для мышления, нежели домашнее окружение. Увядание интереса к учёбе — следствие всего этого [5, с. 14].

В разрешении этой проблемы М. Липман ссылается на Д. Дьюи, который полагал, что проблема метода формирования навыков рефлексивного мышления — *это про-*

*блема установления условий, порождающих и направляющих любознательность.* Выявление связей, представленных в опыте объектов, вызывает поток предположений, ставит проблему и цели, способствующие установлению последовательности цепи идей [там же, с. 18]. В нашем понимании Д. Дьюи фактически указывает на исследования задачи. И хотя непринужденность домашней обстановки сложно воспроизвести в условиях обучения, но именно исследование позволяет сохранить интерес ребенка к исследованию как к таковому.

Из теории и практики обучения вытекает необходимость использования *исследования задачи в качестве средства развития мышления.* Исследование задачи является не только условием эффективного обучения решению задач, но и призвано обеспечивать непрерывность (дом — школа) умственного развития ребёнка.

#### Литература:

1. Дорофеев Г.В. Математика для каждого. — М., Аякс, 1999. — 292 с.
2. Канин Е.С., Нагибин Ф.Ф. Заключительный этап решения учебных задач // Преподавание алгебры и геометрии в школе. Из опыта работы. Пособие для учителей. Составитель Боковлев О.А. — М., Просвещение, 1982. — с. 131–138
3. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика. Составители: Черкасов Р.С., Столяр А.А. — М., просвещение, 1985. — 336 с.
4. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. Книга для учителя. — М., Просвещение, 1986. — 255 с.
5. Lipman M. The reflective model of educational practice. — Cambridge — 1991. — P.7–25

## Motivation in Foreign Language Learning by Means of Portfolio

Ivanchenko U. Tatyana, tutor

South-Russia state university of economics and services (Shakhty)

Professionally oriented foreign language education is well known to enhance student's professional competence and be a factor of successful development in professional sphere if there is a system of foreign language education taking into account certain society's social and economic needs for a specialist using a foreign language successfully in his/her professional activities [1, p.20].

Compared to students in much of the world, Russian students lag far behind in their foreign language capabilities. We can learn a great deal by examining successes in foreign language teaching at different educational establishments in our country and abroad and using the information to implement practices and policies that will support the development of better foreign language education and a higher level of foreign language proficiency among our citizens [2, p.104].

According to O.H. Miroshnikova, «there is a need to search such universal technique of foreign language education, which will fit Bolonskyi context greatly and guarantee language and universal professional education integration,

encouragement of student's activities on this basis, and the development of their professional-languages and personal-professional competencies» [3, p.326].

So, we must create a certain system of joint educator's and student's activities which shares their responsibility for education process and guarantees proficiency in using language. **To have better results we must motivate students in foreign language learning.**

There is a new technological technique, which used with other technologies, helps us to fulfill this task: a foreign language portfolio. The word «portfolio» is derived from French *porter* — carry and *feuille* — sheet. A portfolio is a compilation of works and revisions collected by a foreign language learner over a given period of time. It is a document in which those who are learning or have learned a language can record and reflect on their language learning and cultural experiences. A portfolio enhances development of learner's productive activities as well as his/her personal development as a participant of an educational process.

European Language Portfolio was developed by the Council of Europe and launched into different countries, including Russia, in 1998–2000. It is a 3-part document in which language learners can record their language learning progress and cultural experiences. There is an adult version, with standard presentation of the passport across Europe, and a junior version for younger learners. The portfolio belongs to the learner and can be added to and up-dated as needed.

European Language Portfolio contains a language passport which its owner regularly updates. A grid is provided where his/her language competences can be described according to common criteria accepted throughout Europe and which can serve as a complement to customary certificates. The document also contains a detailed language biography describing the learner's experiences in a target language including cultural experiences and which is designed to guide the learner in planning and assessing progress. Finally, there is a dossier where examples of personal work can be kept to illustrate one's language competences. The language portfolio is a part of compulsory foreign language education program in many European universities and some Russian ones.

The general aim is to encourage language learners to assess their proficiency in languages within the Common European Framework of Reference and to produce their own Language Portfolio.

The aims of European Language Portfolio are: to motivate learners in foreign language learning and to provide a record of the linguistic and cultural skills. Its functions are: to enhance the motivation of the learners, incite and help learners to reflect, plan and learn autonomously, encourage learners to improve their plurilingual language proficiency, enrich intercultural experience and carry out reflective and developmental independent work, enable them to inform others in a detailed and internationally comparable manner.

Portfolios have attracted a great notice in recent years due to the teachers pioneering in using them. The teachers have integrated portfolios into instruction and assessment, gained administrative support, and answered their own and students' questions about portfolio assessment.

Portfolio is a tool that allows students to showcase their best works. Portfolios include a range of work samples and experiences reflected through essays, poetry, projects, audio or video tapes, pictures and awards. Anything else that demonstrates who they are academically and professionally can be included in a portfolio. Teaching portfolio classroom management requires careful consideration of these portfolio outcomes and the end products that result.

The main interest is focused on reliability, validity, process, evaluation and time. The concern applies equally to other assessment instruments. Portfolio is an assessment instrument that conforms every teacher's purpose perfectly, is entirely valid and reliable, takes little time to prepare, administer, or grade, and meets each student's learning abilities.

Portfolio assessment is the systematic, longitudinal collection of student's works created in response to specific, known instructional objectives and evaluated in relation to

the same criteria. Assessment is carried out by measuring the individual works and the portfolio as a whole against specified criteria. Portfolio deals with the responsibility of the learner, with teacher's guidance and support [4].

There are some benefits of portfolio assessment seen in contrast to traditional forms of assessment. Portfolio measures student's ability over time, involves student in self assessment, covers many facets of language learning process, assessment is carried out by teacher and student (it is very important that student is aware of criteria), put in instruction; student learns how to take responsibility. It motivates students in learning.

Portfolio takes a lot of planning to set a very clear purpose. Purpose can be to provide evidence that students are recognizing and taking advantage of opportunities to see, find, use, learn about, and experience foreign language and foreign culture outside the classroom. There is a need to set goals, for example, developing enthusiasm for the language and developing life-long learning skills. The students are given the handouts on concerns, needs, and definitions [4].

The teacher develops a set of portfolio objectives and decides what the outcomes will need to be. This includes the projects, the end-products, strategies students will work with, skills gleaned and the overall experiences that students will have. To cover various educational technology applications the educator may develop more than one setting plan. Most portfolio projects require group work and lots of peer-to-peer interaction.

In order for the students to feel comfortable the teacher explains students how to conduct themselves and interact socially within each setting. A set of cooperative learning skills and speaking protocols such as, «when giving feedback to your peer, always say what you liked first» or using «I» statements to express what they need from a peer or what they heard when listening may be developed.

Important notion is the use of generic rubrics when evaluating portfolio projects. One is for students to evaluate themselves with, one is for students to evaluate each other with and one is for the teacher. Such basic areas as thoroughness, overall understanding and accuracy, mastery of core content and diversity of ideas expressed may be included. Teachers experienced in using portfolios emphasize that they began with smaller portfolio projects and increased their scope in following years [5].

To empower students it is necessary to involve them in the development. For example, the students are asked what they would need to consider when deciding what their best work is and what constitutes quality work. Once this list is developed, the students may use it routinely when deciding what projects or pieces of projects to include in their portfolios.

The first step in using portfolio is to make students collect everything they do in a folder. Later, teacher can give «portfolio days», on which students work on their portfolios by revising, annotating, organizing and adding self-assessments. The students give a written plan of action and a goal on a day previous the «portfolio day». The students who did not

submit this note are given assigned work. The students have learned how to set goals by themselves.

While the students are working on their portfolios, the teacher works with individual students and gives mini-lessons where difficulties and questions of the students are being discussed. If the students want to get the information, they can find mini-lesson in a corner on one of the blackboards. The mini-lessons are very useful.

In foreign-language learning, oral skills are typically considered more important than reading and writing skills. Since oral language use of a target language system in both controlled and spontaneous situations cannot be captured through written means, the use of audiotapes and videotapes, takes on increased importance. So, all teachers can include audio and video tapes in the portfolios. There may be spontaneous speech samples which show the student's ability to use the language communicatively. In other cases, the audio or video tapes may be dialogues that the students had to memorize. The audio or video tapes are also useful in assessing accuracy of pronunciation in the target language. In those portfolios where there are at least two audio or video tapes and where the first was done early in the school year and the second late in the year, it is possible to assess the student's growing oral skill in the target language [5].

While this is true the written samples in the portfolios also provide important information regarding the growth in the target language. Depending on the emphasis given to the development of reading skills and the ability to compose written products in the foreign language, the use of written products are part of the student's portfolio. Portfolios which contain numerous and dated writing samples prove to be very useful in assessing growth in writing ability in the target language. Some teachers include in the portfolio various drafts of students' writing assignments. These are especially valuable since they show the developmental stages of writing in the foreign language in response to their teacher's comments regarding their attempts to complete the written assignment. As part of the process of examining the contents of each portfolio the teacher prepare written commentaries

on the contents. The comments are useful in aiding learners to formulate guidelines for foreign-language portfolio assessment. In addition, the commentaries are useful in planning for the following year's student portfolios.

We believe these comments illustrate the strengths and weaknesses of a particular portfolio and may be a great benefit. The material in the portfolio helps to determine both the level of proficiency attained by the student in the foreign language classroom and the strategies used by the teacher of a foreign language to assess her students' acquisition of the language. The commentary also enables the teacher for improving the assessment process that will be useful for the multiple audiences for which the portfolio is prepared; that is, the teacher, the student, and the student's parents.

In the field of foreign-language education, the advantages of using portfolios are obvious. They provide students with opportunities to display good works, serve as means for critical self-analysis, and demonstrate mastery of a foreign language. Nevertheless, an important distinction between a content area such as math or science and learning a new language is that the learner's ability to use the language is the primary object of study. It becomes important that a student portfolio captures as many ways as possible the learner uses while mastering the target language

Thus, portfolio enables students to describe their level of proficiency, think about goals and how long it will take to achieve them, reflects on partial competence and plurilingualism.

The language portfolio technique helps students to maintain optimum level of motivation in mastering foreign language. All the authors working with language portfolio emphasize the advancement of motivation level and success in foreign language education as a result of its implementation [6].

We clearly recognize that the portfolio is a useful teaching, learning and motivating technological technique in the foreign language classroom and it can give students the opportunity to demonstrate their knowledge in a supportive way that takes into account their individual needs and empowers future specialists to live in the 21<sup>st</sup> century.

#### References:

1. Ivanchenko, T.U. Foreign Language as Means of Person's Adaptation in Professional Field // VII International Scientific Practical Conference «Strategic Questions of World Science – 2011». Poland. 2011. – V. 9. Pedagogical Sciences, p.20
2. Ivanchenko, T.U. About Some Problems in Foreign Language Teaching // V International Scientific Practical Conference «Scientific Thought of Information Age – 2010», V 8. Pedagogical Sciences, p.104.
3. Miroshnikova, O.H. Professional Language Portfolio as Means of Realization of Professional Component in a non – Native Language Education Process at non – Language Educational Establishment // Tutor of a High School in the 21st Century P. 1. V.6: Works of an International Scientific Practical Internet – Conference. Rostov – on – Don: RSUMT (РГУИЦ), 2008. – p. 326–331.
4. Mode of access: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>
5. Development and Implementation of Student Portfolios in Foreign Language Programs / Mode of access: <http://www.stanford.edu/CFLP/research/portfolio/portfolio4./html>
6. Onal, E.O. Language Portfolio as Means of Motivation in Foreign Language Learning by Non-language Specialities Students / E.O. Onal // Mode of access: [www.t21.rgups.ru/doc2010/4/18.doc](http://www.t21.rgups.ru/doc2010/4/18.doc).

## Standard English Language and Prognosis for the Future Changes

Ivanchenko T.U., tutor;

Golovchenko I.G., student

South-Russia State University Of Economics And Services (Shakhty)

According to the Oxford English Dictionary, «to standardize» is basically, «To bring to a standard or uniform size, strength, form of construction, proportion of ingredients, or the like» [1]. In another words, a standard is that which has been selected as a model to which objects or actions may be compared.

The standard language is ideologically constructed by means of sociocultural and sociolinguistic process of standardization involving the codification and institutionalization of the dominant linguistic and cultural norms of the educated native speaker. Standardization institutionalizes a set of evaluative and affective stances toward practices of variation in opposition to a standardized language and its attendant culture. They are operative on the level of individual and collective beliefs, as well as on a policy level that influence political and educational decisions concerning language.

Contributions from diverse research traditions (including sociolinguistics, anthropology, sociology, education, and cultural theory) have problematized the notion of the idealized native standard speaker. The disjunction between what is thought, or assumed, to be the language (that is, the native standard language) and language practices as they can be observed in a variety of contexts has led to a multidisciplinary view of standard language as an ideology grounded in a linguistic culture with significant sociocultural, political and pedagogical implications. For example, sociolinguist James Milroy (2001) [2] observes that speakers of standard languages can be said to live in «standard language cultures» in which certain languages, including widely used ones such as English, French and Spanish, are believed by their speakers to exist in standardized forms, and this kind of belief affects the way in which speakers think about their own language and about language in general [3].

The notion of standard language is a sociocultural reaction to variation in language-culture practices attached to ideologically constructed categories in society (such as educated – . uneducated; middle class-working class; foreign – native, etc.).

The culture of standardization has been most visible in terms of language and schooling. Educational standards like standard languages are ideological in that they represent a worldview of language and society in which variation is problematic.

The standardization of a language refers to the diachronic maintenance and conformity of a societies' language. Milroy said that «at any time we care to look at a language...it is variable and in a state of change» [2]. The implication is therefore that a language can never be completely stable and that languages can only ever be standardized to a certain extent.

In attempting to standardize a language a conscious effort would have to be made to maintain it. With major language societies such as English and French, there is a wider diversity within their languages due to the regional variation and nomadic tendencies and so in an effort to impress the super-ordinate form, they would need an effective system that would be strong enough to impress conformity on societies. Government intervention would be crucial to change, to set an overt legislation and to impose a codified linguistic norm into the elite social groups using education and definitive and certain types of literacy. Changes in media delivery would also be essential to consolidating the language usage. With such a great effort to standardize language it is clear to see that if a language were standardized, it would be the language with the power, the language with the most speakers and it would have the greatest domination [4].

The English language is the official or co-official language of 45 countries, compared to 27 for French, 20 for Spanish and 17 for Arabic. English is well on its way of becoming the unofficial language of the world. Half of all business deals are conducted in English. Two thirds of all scientific papers are written in English. Over 70% of all post/mail is written and addressed in English.

It is estimated that there are 410 million native English speakers and 1 billion who speaks it as a second language or use it as a foreign language in the world today (2007) [5]. So, English is the second most spoken language in the world, with Chinese being the first. English is the main language of world publishing, science and technology, conferencing, and computer storage as well as the language of international air traffic control. English is also the central language used for purposes of international communications, and international politics, business communications, and academic communities. It is one of the six official and working languages of the United Nations Organization.

People speaking English are called «Anglophones». English belongs to the Germanic languages of Indo-European family. The language is dominated by the analytical forms of grammar meaning expression. The order of words is mainly strict. English is considered to be an analytical type of languages. About 70% of words are derived. Written English on the base of the Latin alphabet came into being since the seventeenth century. The English Alphabet contains 26 letters.

One of the most typical peculiarities of English is a short word. Short words are of German origin, long words of French and Latin. Grammatical structure of the language was influenced by Norman-French and Latin dialects. Vocabulary has derivations from Latin, Italian, Spanish, Dutch and Arabic.

Before Present Day English became the language we rec-

ognize today, it was an inflectional language that is barely recognizable to a twenty-first century reader's eyes. Old English used symbols and structure that did not resemble today's language. Since it used inflectional endings, it did not have any similarities to present day sentence structure and syntax. Old English looks more like Latin.

After the Norman Invasion, French became the official language of England until the fourteenth century. While French was the official language among schools and nobility, many English dialects were still maintained in the countryside. After the Hundred Years War, French was officially replaced by English as the country official language. Over the centuries when French and Latin were spread into the country, the English language has transformed. Old English had changed in both spelling and pronunciations. It had transformed into Middle English. The most wide spread and influential of the many dialects in the country was the London dialect. One of the most famous writers of the fourteenth century was Chaucer. The language that Chaucer used had developed a new style of sentence structure and spelling. It borrowed words from French but phonetics from its Germanic origins.

Coming from Middle English into Early Modern English there were also many transitions which took place among the language as a whole as well. Words underwent such semantic changes as specialization, process whereby the meaning of a word shifts from the general to the specific, and oppositely generalization.

Over the last century, English has changed so greatly that new varieties have emerged and English as an international lingua franca is coming into being. English is becoming the language that non-native speakers use to communicate among themselves in international settings apart from communicating with the British and American people.

The Standardization of English is best understood to be the process which English went through to create a unified system of speaking, writing, and spelling that was spread throughout the English speaking world. The Standardization of the English language cannot be pinpointed to one specific event in the history of the language, but instead is spread throughout the history of the country and the people. It spans throughout centuries of the Germanic language which has now spread throughout the globe. What seems to be the final stages of standardization occurred during the change from Middle English to Early Modern English? There are many factors, which are both intellectual and social contributions to the development of the language, as well as many contributions from scholars throughout the globe [4].

According to Thorne (1997) standard English refers to whatever form of the English language is accepted as a national norm in an Anglophone country. It encompasses grammar, vocabulary, and spelling. In the British Isles, particularly in England and Wales, it is often associated with: the «Received Pronunciation» accent (there are several variants of the accent) and UKSE (United Kingdom Standard English), which refers to grammar and vocabulary. According to Smith (1996) in the United States it is generally associ-

ated with the «General American» accent, and in Australia with «General Australian». There is no official or central regulating body defining Standard English. Although Standard English is generally the most formal version of the language, there exists a range of registers within Standard English, as is often seen when comparing a newspaper article with an academic paper, for example. A distinction also should be drawn between spoken and written standards. Spoken standards are traditionally looser than their written counterparts, and quicker to accept new grammatical forms and vocabulary. Smith stresses that the various geographical varieties of Standard English more or less adhere in their written form to a generally accepted set of rules, often those established by grammarians of the eighteenth century [5].

Linguists call English as a standard language in its most widely accepted form, as written and spoken by educated people in both formal and informal contexts, having universal currency while incorporating regional differences. According to Peter Trudgill, Standard English is a set of grammar and vocabulary forms that are typically used by native educated people in oral and written speech [6].

For some educated people the term «Standard English» is a synonym for good or correct English usage. Others use it to refer to a specific geographical dialect of English or a dialect, favored by the most powerful and prestigious social group.

Some linguists argue that there really is no single standard of English. Some consider it to depend on both the locality and the particular varieties that Standard English is being contrasted with [3]. A form that is considered standard in one region may be non standard in another, and a form that is standard by contrast with one variety (for example, the language of inner-city African Americans) may be considered non standard by contrast with the usage of middle-class professionals.

No matter how it is interpreted, however, Standard English shouldn't be regarded as being necessarily correct or unexceptionable, since it will include many kinds of language that could be faulted on various grounds, like the language of corporate memos and television advertisements or the conversations of middle-class high-school students. Thus while the term can serve a useful descriptive purpose providing the context make its meaning clear, it shouldn't be construed as conferring any absolute positive evaluation.

It is not an arbitrary, a priori description of English, or of a form of English, devised by reference to standards of moral value, or literary merit, or supposed linguistic purity, or any other metaphysical yardstick — in short, «Standard English» cannot be defined or described in terms such as «the best English», or «literary English», or «Oxford English», or «BBC English». It is not defined by reference to the usage of any particular group of English users [7].

English originated in England during the Anglo-Saxon period and is now spoken as a first or second language in many countries of the world, many of which have developed one or more «national standards». English is the first language of

the majority of the population in a number of countries, including the United Kingdom, the United States, Canada, Australia, Ireland, New Zealand and is an official language in some countries of Asia and Africa. Further changes in the language could be studied. As the result of historical migrations of English-speaking population and colonization, and the predominant use of English as the international language of trade and commerce (lingua franca), English has also become the most widely used second language. In countries where English is either not a native language or is not widely spoken, a native variant (typically English English or North American English and Australian) might be considered «standard» for teaching purposes. While these dialects

are direct descendents of England’s London dialect English, they differ significantly from the language spoken in England.

English has changed since it was «standardized» in the seventeenth and eighteenth centuries and it will certainly continue to change well into the future, but more than likely from now on it will continually resemble Early Modern English. With the specific grammar, syntax, spelling and pronunciation used in English, the language is not likely to change too drastically. The lines of parts of speech, such as nouns and verbs, and the development of new words are the largest changes seen in our lifetimes [8]. It is impossible to determine the future of a language but it seems safe to say that English will continue to grow strong in the world.

#### References:

1. Oxford English Dictionary. Oxford University Press: Second Edition 1989.
2. Milroy James. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*. 2001. 5/4: 530–555.
3. Foreign Language Standards, Standard Language and the Culture of Standardization: Some Implications for Foreign Language and Heritage Language. <http://cloudybay.ucdavis.edu/events/LCCTPP/papers/Culture%20of%standard.htm>
4. Standard English. Mode of access: <http://www.allfreeessays.com/essays/Standardization-Eng-lish-Lan-guage/11420.html>.
5. English Language. Wikipedia. Mode of access: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%CO%ED%E>
6. The Standardization of English. Mode of access: Wikipedia. Mode of access: [http://eng|440-mueller.wikispaces.umb.edu/\(The+Standardization+of+English\)](http://eng|440-mueller.wikispaces.umb.edu/(The+Standardization+of+English))
7. The American Heritage Dictionary of the English Language, fourth edition, 2000.
8. What Is Standard English and What Will It Be? *Prognosis.rogalinski.com.pl\_Journalist* blog. September 03, 2011. Retrieval 2011–09–20.

## Социально-педагогические условия реинтеграции воспитанников домов Мехрибонлик в семью

Маджидова Дилдора Абдухамидовна, соискатель

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

*В статье определены направления деятельности институциональных учреждений по возвращению воспитанников в семью, охарактеризована нормативно-правовая база, приведены статистические данные о практическом состоянии проблемы, представлены результаты анкетного опроса об отношении к процессу реинтеграции воспитанников домов Мехрибонлик в семью.*

**Ключевые слова:** реинтеграция, дома Мехрибонлик, воспитанники, семья, органы опеки и попечительства, права ребёнка, социализация, семейная среда, социальные связи, социальный опыт, здоровый образ жизни, институциональные учреждения.

Семья — наиболее благоприятная среда для развития ребёнка. Однако в каждом государстве, каждом обществе были и есть дети, оставшиеся без родительской опеки. В таких случаях государство берет на себя ответственность за развитие и воспитание детей.

В Конвенции ООН о правах ребёнка (в Республике Узбекистан ратифицирована в 1992 году), Конституции

Республики Узбекистан, Семейном кодексе, законе Республики Узбекистан «О гарантиях прав ребёнка» закреплено право каждого ребёнка на проживание в семье и обеспечение ему воспитания. Проблема обеспечения прав ребёнка является одним из основных направлений деятельности Министерства народного образования Республики Узбекистан, Комитета женщин, Республикан-

ского центра социальной адаптации детей, научно-практического центра «Оила» («Семья»), Республиканского общественного детского фонда «Sen yolg'iz emassan» («Ты не одинок»), фонда «Болалар» («Дети»), Ассоциации «SOS – Детские деревни Узбекистана» и других государственных и негосударственных организаций.

Ещё в 1951 году английский учёный Дж.Боулби в своих исследованиях обосновал отрицательное влияние на детей-сирот и их полноценное развитие пребывание в сиротских учреждениях. Воспитанники домов Мехрибонлик лишены опыта семейной жизни, вследствие чего у них не формируются жизненные устремления, не развивается в правильном направлении активность, навыки размышления о своем будущем. Все это приводит к понижению уровня самостоятельности, жизненной активности, отражается на физическом, интеллектуальном и эмоциональном развитии и в целом на состоянии здоровья. В этой связи адаптация воспитанников домов Мехрибонлик в обществе обычно связана с большими трудностями. Эта ситуация показывает необходимость отказа от длительного времени нахождения детей в домах Мехрибонлик, и необходимости возвращения их в родную семью, а в случае отсутствия такой возможности размещения их в приёмную семью.

Президент Республики Узбекистан И.Каримов подчеркнул: «Для того, чтобы наши сыновья и дочери стали достойными гражданами нашего государства, надо воспитывать их в духе семейных ценностей, в атмосфере семьи, заложить в них основы глубокого уважения к родителям и друг к другу. Здоровая и крепкая семья и, в первую очередь, создание новой молодой семьи – это приоритетная задача, которая должна постоянно находиться в центре внимания нашего государства и общества, нашей махаллы» [3].

В статье 24 Закона Республики Узбекистан «О гарантиях прав ребёнка» указано, что «Государство принимает необходимые меры по устранению условий, препятствующих нахождению ребёнка в семье, а в случаях, когда ребёнок был отделен от семьи, – его скорейшему возвращению в семью». В 4-пункте этой же статьи определено, что «Помещение ребёнка в специализированные учреждения является крайней мерой, в случае невозможности определения ребёнка в семью» [1].

В соответствии с постановлением Кабинета Министров Республики Узбекистан за №230 от 17 октября 2008 года утверждено «Положение о домах Мехрибонлик», а согласно постановлению Министерства народного образования Республики Узбекистан (2009 г.) утверждены «Обязательные минимальные стандарты для домов Мехрибонлик», где впервые определены их задачи:

- выявление родственников воспитанников и установление с ними связи;
- подготовка родителей или лиц, их заменяющих, к приёму в семью воспитанников;
- подготовка воспитанников к возвращению в родную семью, и возвращение их в семью;

- подготовка воспитанников к жизни в приёмной семье;

- приём в дома Мехрибонлик на временное пребывание (сроком до одного года) детей из малообеспеченных, многодетных, или имеющих только одного родителя семей в целях их социальной поддержки и др. [2].

Однако сегодня при положительном решении данной проблемы возникают и определенные противоречия. В их числе:

- В средствах массовой информации, особенно по телевидению, широко освещаются деятельность и хорошие условия для проживания и воспитания институциональных учреждений при материальной поддержке и патронировании со стороны государства. Определённая часть родителей получают информацию о хорошо организованной системе воспитания в подобных учреждениях и начинают думать, а почему бы и моему ребёнку не пожить в таких условиях?

- У большинства людей сформировалась представление о том, что с одной стороны в большинстве своём воспитанники домов Мехрибонлик практически не отличаются от «домашних» детей, разница состоит в том, что все проблемы связанные с ними зависят от помощи спонсоров, улучшения материальной базы, достаточно создания условий обучения и воспитания.

- С другой стороны существует представление, что среди воспитанников институциональных учреждений фактически нет полноценно здоровых детей, что все они страдают физическими или психическими заболеваниями связанными с плохой наследственностью.

Исходя из этого, важное значение приобретает изучение вопросов реинтеграции воспитанников институциональных учреждений в семью.

В нашем исследовании, посвященном этой актуальной проблеме, мы попытались раскрыть понятие реинтеграции.

В психологическом словаре понятие **реинтеграция** характеризуется как повторно возобновляемое действие (лат. *re* – приставка со значением создать заново, *integro* – восстанавливать) [5].

В методическом пособии «Психосоциальная профилактика отказов от новорожденных детей» **реинтеграция** рассматривается как процесс возвращения человека в общество в роли активного и независимого члена социальной жизни, предусматривающий компенсацию потерь социальных связей, достижения соответствующего уровня эмоционального состояния и т.д. Организация и обеспечение оптимальных условий реинтеграции создают возможности для дальнейшего полноценного функционирования индивида в социуме, его успешной социализации [6, с. 37–38].

В другом источнике мы находим толкование, непосредственно связанное с исследуемой нами проблемой. «**Реинтеграция детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки** – процесс возврата или вхождения их в ту или иную социальную систему путем восстановления или

формирования привязанностей, социальных связей и отношений, приобретение социального опыта, социальной компетентности» [4].

В целях изучения практического состояния исследуемой проблемы и в процессе изучения научно-методическое обеспечение социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без опеки родителей: форм устройства, социального и психолого-педагогического сопровождения, социальной адаптации нами был проведен анализ статистических данных. Общее количество детей и подростков в возрасте до 18 лет, оставшихся без попечения родителей, выявленных и учтенных за 2009 год, составляло 6 660 человек. В процессе констатирующего эксперимента установлено, что в 2010 году на территории Узбекистана функционировало 26 домов Мехрибонлик и 2 детских городка, в которых воспитывалось 2 692 ребёнка в возрасте от 3-х до 17 лет. Причины помещения этих детей в государственные учреждения различные. Анализ их таков:

- 25% дети из малообеспеченных семей;
- 23,3% родители отказались от воспитания ребёнка;
- 7,8% родители, имеющие инвалидность;
- 5,7% родители находятся в местах лишения свободы;
- 4,6% сведений о родителях нет;
- 4% дети-полусироты (использование понятия «полусирота» не отражает истинной причины поступления ребёнка в институциональное учреждение, но из-за не достатка сведений о родителях мы вынуждены были выделить этих детей в отдельную категорию. В действительности эти дети могли попасть в любую (кроме сирота) из указанных категорий);
- 2,6% родители в трудовой эмиграции;
- 2,1% социально-дезадаптированная семья (без лишения родительских прав)
- 13,9% лишены или ограничены в родительских правах;
- 11% полные сироты.

Из приведённых данных видно, что только 11% детей являются полными сиротами, а почти 90% имеют родителей или одного из них, и по сути являются социальными сиротами. Статистические данные показывают, что особого внимания требуют малообеспеченные семьи, так как в таких семьях сохраняются родственные связи с детьми; родители ведут здоровый, по крайней мере, нормальный образ жизни.

Поэтому в «Положении о домах Мехрибонлик», утвержденном в 2008 году, зафиксирован пункт о временном содержании (до 1 года) детей из малообеспеченных, многодетных, или имеющих только одного родителей семей в домах Мехрибонлик в целях их социальной защиты.

В будущем реинтеграция воспитанников домов Мехрибонлик в семью во многом зависит от установления положительных отношений между родителями и детьми. В этой связи восстановление родственных отношений воспитанников институциональных учреждений с родителями и родственниками является важнейшей задачей работ-

ников системы социальной защиты детей. В исследовании этот вопрос изучался с разных сторон. Проведенное анкетирование среди воспитателей домов Мехрибонлик, психологов и социальных работников, воспитанников и их родителей по вопросу реинтеграции воспитанников в семью показало следующие:

- в работе с воспитанником и его семьей необходимость принимать во внимание прежде всего интересы ребёнка;
- в целях восстановления связей с родителями и родственниками воспитанников и их поддержки важно вести разъяснительную и социальную работу;
- возвращение воспитанников в семью создает возможности для их будущей успешной социализации;
- необходимо помнить, что семейное воспитание имеет важное значение в жизни ребёнка, и его невозможно заменить воспитанием в институциональном учреждении.

Анализ сведений о семьях воспитанников домов Мехрибонлик и других подобных учреждений позволяет выделить следующие типы семей: малообеспеченные, социально-дезадаптированные и неполные семьи.

Главная задача специалистов по социальной защите это профилактика социального сиротства: организация работы с разными типами семей; предотвращение помещения детей в дома Мехрибонлик, для этого оказывать социально-психологическую и педагогическую помощь семьям.

Для успешной реализации процесса реинтеграции воспитанников в семейную среду необходимо:

- установление связи с родителями и родственниками воспитанников;
- комплексная социально-психологическая оценка семьи ребёнка в целях выявления перспектив и возможностей для восстановления родительских прав одного или обоих родителей, и выполнения ими социальных задач;
- оказание профессиональной помощи родной семье ребёнка;
- осуществление работ по подготовке ребёнка к возвращению в семью;
- организация социального, психолого-педагогического сопровождения семьи после возвращения в семью;
- рассмотрение возможности организации в детских домах «дневных» групп (для детей из малообеспеченных семей);
- в целях предупреждения отказа от детей и попадания их в институциональные учреждения необходимо изменить стиль работы с малообеспеченными и неполными семьями, а также, возвращения воспитанников институциональных учреждений семью. Разработка программы по обучению специалистов махалли, направленной на усиление социальных, психолого-педагогических работ с семьями, оказавшимися в трудных жизненных ситуациях;
- активизация работы по повышению квалификации социальных работников, психологов институциональных учреждений, органов опеки и попечительства, педагогов

махали оп вопросам возврата воспитанников в семейную среду.

Главное, специалисты по социальной защите детей

должны помнить, что устройство детей в учреждение не должно быть первой задачей, а должна быть последней мерой.

Литература:

1. Закон Республики Узбекистан «О гарантиях прав ребёнка»// Учитель Узбекистана, 11.01.2008, №2 (1981)
2. «Меҳрибонлик уйи тўғрисида низом». Меҳрибонлик уйи тўғрисидаги Низомни тасдиқлаш тўғрисида ЎзР ВМ 2008 йил 17 октябрдаги 230-сонли қарорида илова.
3. И.Қаримов. Ўзбекистон Конституцияси — биз учун демократик тараққиёт йўлида ва фуқаролик жамиятини барпо этишда мустақкам пойдевордир//»Бошланғич таълим» жур. № 12. 2009 г. 3-с.
4. Безпалько О.В., Зверева И.Д., Кияница З.П. и др. Интегрированные социальные службы: теория, практика, инновации. — Киев, 2010. — С. 229.
5. Справочник для психологов, работающих с детьми испытывающими трудности в развитии: справочник/ Под ред. С.А.Ахунджановой. — Ташкент: РЦСАД, 2007. — 174 с.
6. Хрульнова Г.В и др. Психосоциальная профилактика отказов от новорожденных детей. — Ташкент: РЦСАД, 2010. — 52 с.

## ВУЗ как социокультурная среда стимулирования коммуникативной компетентности

Мамедова Альбина Ваидовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Формирование коммуникативной компетентности будущего специалиста базируется на установлении гуманистических взаимоотношений с учащимися и организации коммуникативной деятельности в условиях приближенном к будущей профессиональной. Социокультурная среда как стимулирующая сфера развития данного качества играет основополагающую роль.

Социокультурная среда — это многомерное пространство, в котором обитает человек и которое отражает всю совокупность условий его жизнедеятельности. В рамках социокультурной среды выделяют: культурно-историческое наследие, художественная среда обитания человека, социально-психологическая, духовно-нравственная, политическая и экологическая среда обитания [2].

В условиях развития информационного общества большая роль в становлении личности молодого человека, в формировании его социального капитала принадлежит высшему учебному заведению и его социокультурной среде. Высшее учебное заведение как социальная культурная среда будущего специалиста выступает как стимулирующий фактор в формировании личности будущего специалиста, и его коммуникативной компетентности в частности. Под **коммуникативной компетентностью** мы понимаем совокупность свойств, необходимых будущему специалисту, бакалавру, магистру для успешного проведения коммуникативной деятельности в профессионально-деловой сфере; т.е. для осуществления перцептивных (восприятие партнера по профессионально-деловому

общению), собственно-коммуникативных (передача профессионально-деловой информации) и коммуникативно-операциональных действий (воздействие на партнера по профессионально-деловому общению).

Как культурно историческая среда высшее учебное заведение представляет собой систему традиций обучения и воспитания, поддерживающих в вузе. Мы в своем опыте обучения иностранным языкам в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина в рамках темы *Образование* изучаем историю создания вуза, факультетов, отделений, а также биографию знаменитых выпускников, жизненный путь и выдающиеся работы исторических личностей, связанных с учебным заведением, победителей конкурсов, деятелей вуза, профессоров, педагогов. Студенты знакомятся с культурно-историческим наследием знаменитых вузов мира, с трудами Нобелевских лауреатов, изобретателей, первооткрывателей и др.

Учебное заведение, как художественно-эстетическая среда, обеспечивает соответствующие формы активности по освоению и развитию предметов и ценностей художественной культуры, качество художественной жизни. Подразумевает активное участие учащихся в работе различных кружков, в рамках дополнительного образования, предоставляемые вузом, таких как школах хореографии, пении, театрального искусства, изобразительного творчества, фото кружках и др. Вуз предлагает широкое использование творческих форм художественно-эстетической направленности в процессе обучения основным дисциплинами.

плинам курса. Так в курсе «Иностранный язык» на языковых факультетах такие активные формы как драматизация, игры-симуляции, ролевые игровые технологии и др. направленные на стимулирование коммуникативной компетентности также способствуют развитию артистических способностей, музыкального слуха, художественного вкуса и др.

Социально-психологическая среда обитания направлена на развитие межличностных отношений ближайшего окружения, форм и способов совместной жизнедеятельности людей — их производственные и семейные, формальные и неформальные связи и отношения. В развитии коммуникативной компетентности межличностные отношения играют первостепенную роль. В этом случае университет, институт является благоприятной средой развития отношений между учащимися, между учащимися и преподавателями, преподавателями между собой, между руководством вуза и подчиненными и др., а также отношения, складывающиеся между учащимися и другими участниками в результате учебно-воспитательной деятельности будущих специалистов. В стимулировании коммуникативной компетентности огромную роль играет развитие партнерских взаимовыгодных отношений, поэтому такие формы в образовательном процессе как соревнование, ситуации успеха, соперничество, командная игра создают основу для данных компетенций. А также организация студентами и их участие в различных конкурсах, олимпиадах, фестивалях, праздниках, как в рамках вуза, так и в мероприятиях более широкого масштаба способствуют развитию и формированию коммуникативной компетентности.

Духовно-нравственная среда обитания связана с содержанием духовно-нравственных ценностей, норм, идеалов, смыслов человеческой жизни. В высшем учебном заведении помимо того, что воспитательная роль отведена кураторам групп/курсов, тьюторам, назначенным из числа студентов старших курсов, работу которых контролируют и направляют заместители деканов факультетов и проректоры, считаем, что весь учебно-образовательный процесс в целом должен быть направлен на воспитание в будущем специалисте таких качеств как толерантность, эмпатия, рефлексия, взаимовыручка, любви к ближнему, состраданию. На занятиях по иностранному языку мы обсуждаем вопросы воспитания в рамках тем курса, при просмотре видеофильмов, а также в жизненных, профессиональных ситуациях.

Политическая среда обитания подразумевает характер и содержание политической жизни, условия и возможности участия человека в общественно-политической деятельности. Высшее учебное заведение как политическая среда может быть представлена в системе организации процессом управления образования и воспитания, участие студентов в общественной работе вуза, в студенческом профкоме и др., а студенты политологи и все желающие активно участвуют в работе избирательных комиссий, компаний, в переписи населения, социологических опросах и т.д. В рамках предмета *Иностранный*

*язык* студенты знакомятся с политическим устройством и стилем управления стран изучаемого языка, узнают об избирательных системах, политических лидерах этих стран, участвуют в политических дебатах, ролевых играх и др..

Экологическая среда обитания — состояние природного окружения, а также ценностное и деятельностное самоопределение человека в природном мире. Помимо естественно-географических специальностей, студенты которых активно вовлечены в работу, направленную на развитие экологического воспитания как теоретического, так и практического характера — ежегодная полевая практическая работа в различных уголках региона, страны, мира; участие в научных конференциях, студенты и других специальностей участвуют в совместных проектах по сохранению лесных массивов, заповедников и мн. др. Вуз призван помочь будущему специалисту в развитии экологического воспитания. На занятиях по иностранному языку мы обсуждаем темы *Утилизация — Повторное использование, Зубры окского заповедника*, а также изучаем опыт зарубежных стран по экологическому воспитанию в школе, колледже и др.

Социокультурное пространство включает в себя и основные сферы жизнедеятельности человека. К основным сферам жизнедеятельности молодого человека, студента, будущего специалиста, где он тратит свои ресурсы (время и энергию), мы относим — образовательную, будущую профессиональную деятельность — условия будущего профессионального самоопределения и самореализации личности студента, будущего специалиста; досугово-рекреационную, физкультурно-оздоровительную и информационную.

Досугово-рекреационная деятельность студента представлена досуговыми, туристско-экскурсионными, и др. учреждениями, где созданы условия для комфортной жизни и отдыха студента, способствующие здоровому образу жизни. Студенты отделения *География — Туризм* разрабатывает экскурсии по историческим местам; новое направление — *экотуризм* — набирает обороты; студенты теологического отделения участвуют в создании маршрутов по святым местам. На занятиях по иностранному языку студенты этих отделений участвуют в проекте *Гиды — Переводчики, Экскурсоводы* и др. В рамках курса «Иностранный язык» студенты и др. отделений представляют проектные работы на тему «*Общезитие — наш дом*», «*Зарубежные каникулы*» и мн. др. — презентация обязательна.

Физкультурно-оздоровительная деятельность в вузе представлена инфраструктурой учреждений спорта и здравоохранения, стадионы, спортивные гимнастические залы, предоставление абонементов посещения бассейнов, фитнес клубов, все, что обеспечивает поддержание здоровья студента, развитие его физических и психических способностей. Для снятия напряжения, усталости, поднятия интереса к предмету нами на занятиях по иностранному языку широко применяются элементы здоровьесберегающих технологий. Это — зарядки, песни на языке

изучаемого языка, танцы — в рамках технологии — изучение языка в движении, музыка в качестве релаксации, аутотренинги и др. А также переключение деятельности, новизна, актуальность тем обсуждения также играет роль здоровье-сберегающих педагогических технологий.

Информационная сфера представлена доступами к библиотекам, средствам массовой информации [4]. Информационная сфера жизнедеятельности, представленная в университетском образовании, в современных условиях играет первостепенное значение. Мы включаем в социокультурное пространство вуза информационную сферу — это та база данных, которым владеет университет, институт и в состоянии предоставления всем желающим.

Мы в своем вопросе стимулирования коммуникативной компетентности будущего специалиста рассматриваем социокультурную среду Интернета в системе университетского образования. Стивен П. Хейнеман — профессор Университета Вандербильта в Нашвилле (шт. Теннесси), специалист по вопросам международного образования, считает, что качественное высшее образование требует наличия современной электроники в классах, общежитиях, библиотеках, научных лабораториях и аудиториях для занятий. Самые качественные и передовые учебные планы больше основываются не на учебниках, а на самой свежей информации из печатных и электронных источников [5]. Информация для студентов сканируется и размещается в Интернете. Студенты имеют доступ к учебной информации везде, где бы они ни жили и куда бы ни ездили, что в свою очередь меняет стиль преподавания. Занятия больше не сводятся к предоставлению студентам информации; а основываются на анализе информации, усвоенной студентами самостоятельно. Интернет и другие электронные каналы распространения информации изменили облик академической библиотеки и повысили ее качество. Сократилась потребность в физическом присутствии в ней преподавателей и студентов. «Качественная» академическая библиотека традиционно славится своими фондами. Сегодня это качество определяется «количеством» предоставляемых ею способов доступа к информации, чтобы присоединиться к эксклюзивным «информационным сетям», в которых различные библиотеки обмениваются друг с другом своими ресурсами.

Сети академических библиотек носят транснациональный характер и включают в себя университетские библиотеки в Европе, Азии и Северной Америке. Доступ к информации — вот что отличает первоклассные библиотеки от посредственных. Все академические услуги, как учебные, так и библиографические, предоставляются электронным образом. Фактически рейтинги универси-

тетов сейчас учитывают скорость предоставляемого университетом доступа в Интернет. Университеты с узким каналом доступа в Интернет не могут конкурировать по качеству с университетами с широким каналом.

В качестве стимулирующей среды формирования социокультурной и социолингвистической компетенции в частности и коммуникативной компетентности в целом Интернет играет особую роль.

Для формирования указанных компетенций необходимо, чтобы изучающий иностранный язык приобрел определенные знания о стране изучаемого языка (истории, географии, культуры, экономики и т.д.), а также некоторые сведения об образе жизни, традициях и обычаях носителей иностранного языка. Если знания о стране можно приобрести, читая соответствующую литературу, то для знакомства с образом жизни, традициями и обычаями народа необходимо познакомиться с их поведением в конкретных ситуациях общения в стране изучаемого языка. Такую возможность может предоставить Интернет. Интернет — технологии позволяют максимально быстро создать языковую среду и войти в неё, т.е. внедриться в иную культуру, реализуя принцип функциональности языка [1].

В наше время именно способность к межкультурному взаимодействию является наиболее востребованной любыми категориями учащихся, студентов, изучающих иностранные языки. Пользование всемирной сетью Интернет становится все более необходимым условием получения и передачи информации по любой специальности.

Одним из основных принципов языковой политики, проводимой в жизнь учебными заведениями, является принцип мобильности, который обеспечивает доступ в область знаний. Именно поэтому следует в полной мере использовать все возможности, предлагаемые новыми технологиями, прежде всего, через Интернет, как в качестве средства интеракции, так и средства и неотъемлемого инструмента приобретения знаний [3].

Таким образом, высшее учебное заведение выступает как пространство стимулирования коммуникативной компетентности будущего специалиста во всех сферах — культурно-исторической, художественно-эстетической, социально-психологической, духовно-нравственной, политической, экологической. Университет, институт также призван сыграть стимулирующую роль в создании социокультурной среды и во всех формах жизнедеятельности — образовательной, будущей профессиональной, досугово-рекреационной, физкультурно-оздоровительной и информационной, которая в свете модернизации образования выступает как определяющая.

#### Литература:

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) [Текст]/В.П. Беспалько. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. — 352 с.
2. Ерасов, Б.С. Социальная культурология [Текст]/Б.С. Ерасов. — М.:Аспект-Пресс, 2000. — 304—331.

3. Карамышева, Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах [Текст]/Т.В. Карамышева — СПб.: Издательство «Союз», 2001. — 192 с.
4. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов [Текст]/ А.Я. Флиер. — М.: Академический проект, 2000.
5. Heyneman, S.P. Global Issues in Education [Text]/S.P. Heyneman//Peabody JournalOf Education, 76 (3&4), 1—6 Copyright: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

## Структура педагогической деятельности и ее связь с комбинаторикой в творчестве

Маринова Ангелина Петровна, аспирант  
Сургутский государственный педагогический университет

*В статье рассмотрена структура педагогической деятельности в контексте комбинаторного творчества, ее модель и система.*

**Ключевые слова.** Педагогическая деятельность, комбинаторика, система, модель, моделирование.

Marinova Angelina Petrovna, the post-graduate student  
The Surgut state pedagogical university

## Structure of Pedagogical Activity and its Communication with Combination Theory in Creativity

*The summary. In article the structure of pedagogical activity in a context of combinatory creativity, its model and system is considered.*

**Keywords.** Pedagogical activity, combination theory, system, model, modeling.

В повседневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования человека, со временем не только не потеряло своей актуальности, а наоборот, стало еще более значимым.

Современный человек живет в мире далеком от статики, в мире, где с огромной скоростью происходят изменения, затрагивающие все сферы жизни; в геометрической прогрессии растет и ширится объем информации, уходят в прошлое и рождаются новые технологии, претерпевает изменения социальная ситуация. Простого овладения некоторой суммой знаний в этих условиях явно недостаточно, повысились требования к таким качествам личности, как открытость новому опыту, умение находить решения в нестандартной ситуации, творческое отношение к действительности [1, с. 2].

Структура педагогической деятельности, а также связанная с ней продуктивность — в современном эклектичном мире, является одним из актуальнейших вопросов педагогической науки и практики. Высоким искусством является творчество педагога, и более того сочетание новаторских мыслей в исполнении педагога — художника в одном лице, рождает, так необходимо креативные модели развития современной личности.

По словам Э. Дюркгейма [5, с. 89] « Не бывает воспитания, повсеместно пригодного для всего человеческого рода, более того, не бывает общества, где бы различные педагогические системы не существовали и не функционировали параллельно».

На данном этапе, анализируя педагогическую деятельность, нельзя не отметить уникальность подхода к педагогическому процессу преподавателей изобразительного искусства, которые сочетают на занятиях соответствующих планам рабочих программ Учебного заведения материал методической базы, накопленный передовыми методистами XX столетия и личные педагогические разработки в творчестве. Это обусловлено высокой динамикой изменения уровней, качества, и структуры жизни современных людей, что в свою очередь формирует новые социальные заказы. Вследствие чего все имеющиеся подходы выстроены на принципах сравнительного исследования и основе качественно-количественного анализа.

Особенно перспективным принято считать направления, связанные с применением принципов системного подхода к построению моделей педагогической деятельности.

Б.Ф. Ломов говорил, что идея системного подхода не нова, системный подход является общим научным методом. В педагогических исследованиях данный метод применяется сравнительно недавно.

Рассматривая теорию функциональных систем, разработанную П.К. Анохиным, которую используют в педагогике и психологии, где он подчеркивает, что системой можно назвать только такой комплекс избирательного вовлечения составляющих, где взаимодействие направлено на получение фокусированного полезного результата.

Одной из центральных задач педагогических систем, является изучение и описание взаимодействия генерирующих способностей современного человека в общей структуре педагогики для создания новых моделей развития различных способностей.

Н.В. Кузьмина вводит понятие педагогическая система, где система представляется как множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями.

Педагогическая система определяется как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Структурные компоненты — это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических) систем. В трактовке Н.В. Кузьминой педагогическая система включает пять структурных элементов: цели, содержание образования (учебная информация), средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги. Кроме того, ученый рассматривает и функциональные компоненты.

Функциональные компоненты в педагогической системе — это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогической системы и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость. Выделяются пять основных функциональных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. Эти же элементы являются элементами индивидуальной педагогической деятельности.

Важно не упустить из внимания тот факт, что все вышперечисленные компоненты тесно связаны между собой и замена или удаление какого-либо из них приведет к краху общей педагогической системы.

По мнению В.И. Гинецинского [2, с. 45], который также предлагает модель системного характера, в педагогической деятельности можно выделить четыре функциональных компонента: презентативный, инсентивный, корректирующий и диагностирующий.

1. Презентативная функция состоит в изложении учащимся содержания материала. Выделение этой функции основано на абстрагировании от конкретных форм обучения. Она ориентирована на сам факт изложения учебного материала.

2. Инсентивная функция заключается в том, чтобы вызвать у учащихся интерес к усвоению информации. Ее реализация связана с постановкой вопросов, оценкой ответов.

3. Корректирующая функция связана с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих учащихся.

4. Диагностирующая функция обеспечивает обратную связь.

Преобладание той или иной функции в деятельности в процессе обучения указывает на то, что активность учащихся имеет определенный вид, поскольку реализуется определенный метод обучения.

Различные концепции, в том числе и перечисленные используются в педагогической науке для разработки новых моделей развития способностей в том числе и комбинаторных.

В научной литературе анализируется несколько понятий модели, но наиболее полное определение дает В.А. Штофф [8, с. 67], где под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте.

Слово «модель» произошло от латинского слова «modelium», означает: мера, способ и т.д. Его первоначальное значение было связано со строительным искусством, и почти во всех европейских языках оно употреблялось для обозначения образа или вещи, сходной в каком-то отношении с другой вещью» [6, с. 7]. По мнению многих авторов: Веденова А.А., Кочергина А.Н., Штофф В.А., модель использовалась первоначально как изоморфная теория (две теории называются изоморфными, если они обладают структурным подобием по отношению друг к другу).

Определение модели по В.А. Штоффу [8, с. 3] содержит четыре признака:

- 1) модель — мысленно представленная или материально реализуемая система;
- 2) она отражает объект исследования;
- 3) она способна замещать объект;
- 4) ее изучение дает новую информацию об объекте.

Таким образом, под моделью понимается либо конкретный образ изучаемого объекта, в котором отображаются реальные или предполагаемые свойства, строение и т.д., либо другой объект, реально существующий наряду с изучаемым и сходный с ним в отношении некоторых определенных свойств или структурных особенностей. В этом смысле модель — не теория, а то, что описывается данной теорией — своеобразный предмет данной теории.

В современной дидактической литературе распространено представление о моделировании как об одном из методов обучения. Заметим, что как научный метод моделирование известно очень давно. Исследования подтверждают, что применение моделирования как метода обучения приводит к существенному повышению эффективности обучения [7, с. 67].

Дадим определение понятия моделирование [8, с. 6] — это метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений (органических и неорганических систем, инженерных устройств, разнообразных процессов —

физических, химических, биологических, социальных) и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления и т.п.

Моделирование может быть [8, с. 292]:

- предметным (исследование объекта на модели основных геометрических, физических, динамических, функциональных его характеристик)
- физическим (воспроизведение физических процессов)
- предметно-математическим (исследование физического процесса путем опытного изучения каких-либо явлений иной физической природы, но описываемых теми же математическими соотношениями, что и моделируемый процесс)
- знаковым (расчетное моделирование, абстрактно-математическое)

Для создания функционирующей модели и фиксации полученного продукта необходим эксперимент.

Для модельного эксперимента, по мнению исследователей характерны следующие основные операции [8, с. 294]:

- переход от натурального объекта к модели — построение модели (моделирование в собственном смысле слова).
- экспериментальное исследование модели.
- переход от модели к натуральному объекту, состоящий в перенесении результатов, полученных при исследовании, на этот объект.

В свою очередь сущность понятий «система», «модель» и «моделирование» в педагогической деятельности, очень тесно переплетается с понятием сущности комбинаторики в области искусства.

В искусстве комбинаторика [4, с. 338] (от лат.

combinare — «соединять, сочетать», от com-bino — «связанные по два») — является одним из приемов композиции, относящихся к способу формосложения. Осуществляется путем попарного соединения формальных элементов и их вариаций — перестановкой, инверсией (зеркальным отражением, оборотом), чередованием, игрой «фигуры и фона». По причине ограниченности возможных вариаций одних и тех же элементов комбинаторика, в сравнении с другими приемами композиции, тяготеет не к художественно-образному, а к эстетическому формообразованию и чаще используется в орнаменте, оформительском искусстве, дизайне и компьютерной графике).

Комбинаторика в искусстве является неотъемлемой частью любой творческой деятельности.

Общее творческое развитие ребенка оставалось главным предметом рассмотрения и в работах педагогов Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и т.д.

А. Коменский, И. Песталоцци [5, с. 395] придавали важное значение рисованию в том смысле, что оно связано с подготовкой руки и глаза к письму, а в дальнейшем — к изображению объемной формы плоскости, что является всецело процессом комбинирования умственных способностей, физической активности (моторики рук), использование зрительного опыта, проекции полученных знаний и умений в комбинаторике на повседневную жизнь, а также подготовка к будущей профессиональной деятельности, так как комбинаторика охватывает и затрагивает все поля деятельности современного человечества в условиях эклектичности мира.

Творчество, а в частности комбинаторика в области искусства является важным предметом в структуре педагогической деятельности.

#### Литература:

1. Тамберг Ю.Г. Развитие творческого мышления. — СПб.: Речь, 2007. 258 с.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогические технологии. — М.—Р-на-Д.: Март, 2006. 945 с.
3. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. — М.: Владос, 2006. 455 с.
4. Власов В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: В 10 т. — СПб.: Азбука-классика, 2004—2009. 234 с.
5. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. — М.: Владос, 2006. 563 с.
6. Веденов А.А. «Моделирование элементов мышления» М.: Наука, 1988. 346 с.
7. Кочергин А.Н. «Моделирование мышления» М.: Наука, 1969. 564 с.
8. Штофф В.А. «Моделирование и философия» М.: Наука, 1966 834 с.

## Создание институционального механизма общественно-профессиональной экспертизы новых образовательных программ, внедряемых в сети образовательных учреждений на базе межрегионального отраслевого ресурсного центра

Мясникова Татьяна Вячеславовна, кандидат педагогических наук  
Чебоксарский электромеханический колледж

В процессе модернизации системы профессионального образования Российской Федерации должен быть обеспечен задел для подготовки квалифицированных специалистов с начальным и средним профессиональным образованием. Одним из направлений такой модернизации является развитие на базе ресурсных центров объединений образовательных учреждений профобразования, ориентированных на ключевых отрасли. При этом, качественная подготовка кадров возможна только при условии тесного взаимодействия предприятий реального сектора экономики и систем профессионального образования. Для кадрового обеспечения процессов модернизации ключевых отраслей экономики необходима адаптивная система образования, быстро реагирующая на запросы динамично меняющегося рынка труда, стимулирующая экономический рост, воспроизводящая рабочих и специалистов, способных эффективно работать в конкурентной экономической среде.

Под межрегиональным отраслевым ресурсным центром (МОРЦ) понимаются, прежде всего, сервисные единицы (элементы инфраструктуры) межрегиональной сети учреждений профессионального образования, ориентированных на одну из приоритетных отраслей экономики, сконцентрированные ресурсы которых (материально-технические, методические, информационные, кадровые, система связей с работодателями как ресурс) предоставляются для коллективного доступа образовательным учреждениям, готовящим кадры для приоритетных отраслей и связанные ассоциативными связями.

Общая политика развития профессионального образования ориентирована на признание в качестве приоритетной проблемы обеспечения качества подготовки специалистов. Среди ведущих направлений Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. выделяются следующие: создание условий для развития государственной и общественной оценки деятельности образовательных учреждений, общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ. В связи с этим, перед образовательными учреждениями встают следующие задачи:

- создание и отладка эффективного механизма участия работодателей и общественности в определении содержания подготовки кадров для приоритетных отраслей;
- совершенствование организационных условий для реализации новых образовательных программ.

Решение данных задач возможно благодаря созданию и дальнейшему развитию институционального механизма общественно-профессиональной экспертизы новых образовательных программ, внедряемых в сети образовательных учреждений на базе МОРЦ.

Д. Норт выделял институциональный механизм как особый вид механизма, обеспечивающий создание правил и отслеживающий последствия его применения.

Л. Тевено определял институциональный механизм как координацию действий, проявляемую через функциональность и согласованность отдельных элементов, для достижения общего равновесия [1, с. 9].

Описание институционального механизма общественно-профессиональной экспертизы на базе МОРЦ основано на исследовании Истомина С.В. По его мнению, основой институционального механизма определены контрактные отношения, возникающие между партнерами, сгруппированными в иерархическую координационную структуру для достижения общих целей.

Истомин С.В. в своей работе определил (рисунок 1), что посредством институционального механизма происходит упорядоченное взаимодействие двух и более субъектов. Институциональный механизм упорядочивает взаимодействие субъектов. Он же является основным ресурсом для взаимодействия субъектов и представляет собой систему функционирования института, т.е. институт в действии. Институты определяются посредством институционального механизма и определяют те правила, по которым будет происходить взаимодействие между различными субъектами. Институциональный механизм определяет инструменты как средство достижения поставленных целей. Фактически под инструментом с позиции институционального механизма понимается любой вид документа, составленный в письменной форме, по которому предоставляется какое-либо право [1, с. 13].

В рамках взаимоотношения субъектов институционального механизма общественно-профессиональной экспертизы выделяются следующие уровни взаимодействия:

- взаимодействие между образовательным учреждением и государством, проявляющееся в государственной политике государства в области профессионального образования и подготовки кадров, лицензировании и государственной аккредитации образовательных программ. Данное взаимодействие регламентируется требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, согласно которым образовательное учреждение



Рис. 1. Структура институционального механизма

разрабатывает образовательную программу совместно с заинтересованными работодателями. При формировании новой образовательной программы образовательное учреждение обязано ежегодно обновлять основную профессиональную образовательную программу с учетом запросов работодателей, особенностей развития региона, науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы в рамках, установленных федеральным государственным образовательным стандартом;

— взаимодействие между ОУ и органами исполнительной власти, проявляющееся в координации деятельности между учреждениями профессионального образования различных уровней и отраслевыми структурами региона. Общественно-профессиональная экспертиза позволит собрать, проанализировать и презентовать всем заинтересованным лицам точную и объективную информацию о конкурентоспособности ОУ в общей системе профессиональной подготовки специалистов на государственном, региональном и муниципальном уровне;

— взаимодействие между ОУ и гражданами, проявляющееся в интеллектуальном, культурном и профессиональном развитии человека, с целью подготовки работников квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно полезной деятельности, подготовку квалифицированных рабочих и специалистов в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования, обеспечение рабочими местами безработного и незанятого населения;

— взаимодействие между ОУ и работодателями, проявляющееся в совместной разработке, экспертизе и рецензировании образовательных программ; согласовании перспективного спроса на подготовку рабочих и специалистов; определении требований к профессиональным компетенциям выпускников по специальностям и профес-

сиям. В настоящем проекте этому взаимодействию уделяется особое внимание, обусловленное подготовкой и внедрением новых образовательных и профессиональных стандартов. Такое взаимодействие можно рассматривать в качестве эффективного средства формирования действенного рыночного механизма согласования предложения образовательных учреждений и спроса работодателей на качество выпускников.

При проведении процедуры оценки с привлечением государственных, общественных и профессиональных институтов необходимо ориентироваться на следующие принципы: объективности и справедливости; учета как унифицированных требований к общероссийской системе оценки качества образования, так и своеобразия отдельных образовательных учреждений; надежности, технологичности и иерархичности комплекса используемых показателей; открытости информации о функционировании образовательного учреждения и предоставляемых образовательных услугах, востребованной потребителями; широкого привлечения всех социальных институтов, организаций и заинтересованных лиц.

Создание институционального механизма общественно-профессиональной экспертизы позволяет учитывать интересы всех субъектов рынка образовательных услуг: государства, как разработчика и гаранта национальной политики в области образования; граждан, заинтересованных в получении качественного образования, дающего им конкурентные преимущества при трудоустройстве; образовательных учреждений, несущих ответственность за качество образования; работодателей, заинтересованных в квалификации и высокой профессиональной компетентности своих работников.

В рамках ресурсного центра общественно-профессиональная экспертиза определена как форма непосредственного участия представителей образовательных

учреждений-пользователей ресурсами МОРЦ, представителей работодателей, региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования, в открытом исследовании, обсуждении и оценке какого-либо вопроса, касающегося организации сетевого взаимодействия, новых образовательных программ, внедряемых в сети образовательных учреждений на базе МОРЦ.

Целями проведения общественно-профессиональной экспертизы являются:

- предоставление возможности представителям образовательных учреждений — пользователей ресурсами МОРЦ участвовать в подготовке решений по вопросам организации сетевого взаимодействия;
- создание возможности оценки разрабатываемых документов МОРЦ с различных точек зрения;
- содействие развитию сферы образования в интересах личности и общества.

Элементы общественно-профессиональной экспертизы, проводимой МОРЦ, определены как документы, представленные к экспертизе, суждения, мнения и оценки, высказываемые в ходе обсуждения.

Предметом общественно-профессиональной экспертизы могут быть следующие проекты документов, разработанных на базе МОРЦ: организационно-методические документы, сетевые образовательные программы и учебно-методические комплекты к ним; модульные структуры сетевых образовательных программ; программы повышения квалификации; методические рекомендации.

Экспертиза проводится по инициативе МОРЦ. Экспертиза признает значимыми любые субъективные мнения, оценки и суждения. Экспертиза не стремится к выбору одного из оценочных суждений в качестве истинного или к устранению какой-либо оценки. Участие в экспертизе и доступ ко всем материалам экспертизы открыты и свободны.

Участниками экспертизы могут быть:

- педагогические работники, представители образовательных учреждений — пользователи ресурсами МОРЦ;
- представители работодателей отрасли — пользователи ресурсами МОРЦ;
- представители региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования;
- другие заинтересованные граждане.

Участники экспертизы могут выполнять следующие функции:

а) организатора — осуществлять подготовку экспертного обсуждения, организовывать коммуникацию участников экспертизы, осуществлять контроль за соблюдением процедуры экспертизы, осуществлять иные организационные функции;

б) эксперта — производить анализ документов, представленных на экспертизу, высказывать мнения и суждения.

Все участники экспертизы имеют право задавать вопросы и отвечать на них, отказаться отвечать на вопросы и давать комментарии, выражать особое мнение, принимать на себя исполнение функций эксперта и отказаться от них.

С учетом всех вышеописанных принципов на базе МОРЦ были проведены экспертное обсуждение и общественно-профессиональная экспертиза проектов новых образовательных программ. Общественно-профессиональная экспертиза проводилась в форме серии семинаров, проводимых на базе ресурсного центра. Экспертные обсуждения, проведенные на семинарах, позволили разработать и принять рекомендации по доработке проектов новых образовательных программ и организационно-методических документов по основным направлениям деятельности ресурсного центра.

На базе МОРЦ был разработан проект «Положение о проведении общественно-профессиональной экспертизы МОРЦ», согласно которому общественно-профессиональная экспертиза состоит из следующих этапов:

1) предварительная рассылка проектов документов участникам семинаров;

2) сбор и обобщение замечаний и предложений участников к представленным проектам документов для последующего обсуждения на семинарах;

3) обсуждение на семинарах в формах «круглого стола», «свободного микрофона», анкетирования.

Для подготовки обсуждения на семинарах образовательным учреждениям — участникам семинаров МОРЦ были предварительно разосланы информационные письма и проекты документов, разработанных МОРЦ.

Организация общественно-профессиональной экспертизы с использованием Интернет является перспективным направлением организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений на базе МОРЦ и позволяет создать сетевое педагогическое сообщество. Сетевое педагогическое сообщество — группа субъектов педагогического процесса, работающих в одной предметной или проблемной профессиональной деятельности, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность средствами информационно-коммуникационных технологий. Участие в сетевом педагогическом сообществе позволит преподавателям, живущим в разных регионах, общаться друг с другом, решать профессиональные вопросы и повышать свой профессиональный уровень.

Активное сетевое педагогическое сообщество МОРЦ возможно создать при помощи использования web-форума. Форум предлагает участникам МОРЦ удобную возможность общения, располагающую к серьезным обсуждениям, поскольку предоставляет отвечающим достаточно времени на обдумывание ответа. В настоящее время web-форумы являются одним из наиболее популярных способов обсуждения вопросов во всемирной паутине.

Интернет-дискуссия по разработанным проектам документов МОРЦ проводилась в несколько этапов:

- размещение проектов документов на web-форуме МОРЦ для проведения обсуждения;

– предварительная рассылка информационных писем – приглашений принять участие в интернет-дискуссии (с указанием логин-пароля для регистрации);

– регистрация участников обсуждения на web-форуме МОРЦ;

– обсуждение проектов документов на web-форуме МОРЦ;

– сбор и обобщение замечаний и предложений участников к представленным проектам документов для последующего обсуждения на серии семинаров.

Следующим этапом проведения общественно-профессиональной экспертизы новых сетевых образовательных программ и разработанных организационно-методических документов были сбор и обобщение замечаний и предложений участников к представленным проектам документов для последующего обсуждения на семинарах. Участники семинаров заполнили и прислали анкеты, которые позволили собрать и обобщить замечания и предложения.

Результаты обсуждения на web-форуме также были использованы для обобщения замечаний и предложений, затем представлены к дальнейшему обсуждению на семинарах. На семинарах приняли участие представители образовательных учреждений – пользователей ресурсами центра, представителей работодателей, региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования.

На семинарах были также проведены обсуждения актуальных вопросов организации сетевого взаимодействия учреждений и дана экспертная оценка разработанным проектам организационно-методических документов по основным направлениям деятельности ресурсного центра.

К обсуждению на семинарах были предложены следующие актуальные вопросы сетевого взаимодействия учреждений, посвященные:

– апробации и экспертизе сетевых образовательных программ, разработанных, апробированных и подготовленных для внедрения в учреждениях, входящих в состав МОРЦ;

– организации повышения квалификации педагогических работников учреждений профессионального образования, входящих в состав МОРЦ;

– созданию условий для внедрения новых сетевых образовательных программ на базе МОРЦ.

На серии межрегиональных семинаров участники семинара имели возможность подробно ознакомиться с те-

матикой актуальных вопросов во время презентаций докладчиков и высказать свое отношение к данной проблеме на круглом столе.

Заключение: общественно-профессиональная экспертиза (общественное обсуждение) новых образовательных программ, внедряемых в сети образовательных учреждений на базе ресурсного центра, была проведена в форме серии семинаров. На семинарах приняли участие представители образовательных учреждений пользователей ресурсами центра, представителей работодателей, региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования.

Проекты новых образовательных программ, внедряемых в сети образовательных учреждений на базе ресурсного центра, были предварительно разосланы участникам семинаров, был осуществлен сбор и обобщение замечаний и предложений участников к представленным проектам документов для последующего обсуждения на семинарах.

На семинарах также были проведены обсуждения актуальных вопросов организации сетевого взаимодействия учреждений и дана экспертная оценка разработанным проектам организационно-методических документов по основным направлениям деятельности ресурсного центра, в том числе:

– по вопросам реализации сетевых программ и отдельных модулей, соответствующих технологическим и организационно-экономическим условиям передовых предприятий и организаций отрасли;

– по учебно-методическому обеспечению учреждений НПО, СПО;

– по информационному, информационно-аналитическому, маркетинговому, организационному сервисному сопровождению деятельности учреждений профессионального образования и обеспечению функционирования механизмов внешних связей, включая:

– организацию мониторингов рынков труда по различным количественным и качественным параметрам и характеристикам кадрового запаса со стороны отрасли;

– трансляцию изменившихся кадровых запросов в требования основных и дополнительных образовательных программ;

– организацию повышения квалификации персонала учреждений НПО, СПО;

– поддержание информационных баз данных по актуальным производственным технологиям.

#### Литература:

1. Истомин, С.В. Особенности институционального механизма в трансформируемой экономике России: автореф. дис.... кандидата экономических наук / Челябинск, 2011

## Значение валеологической культуры в формировании здоровья педагога

Пазыркина Майя Владимировна  
ГБОУ прогимназия №698 «Пансион»

Геннадий Ильич Сопко, кандидат медицинских наук, доцент  
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Татьяна Геннадьевна Журина, преподаватель  
НГОО среднего (полного) общего образования «Лидер» (г. Санкт-Петербург)

Профессионализм современного учителя в значительной степени определяется способностью достигать высокого образовательного результата при условии сохранения и укрепления своего здоровья. Поддержание физической, психологической, социальной и нравственной комфортности личности на оптимальном уровне в процессе образования доступно педагогам, обладающим высокой степенью культуры, знаниями, навыками и умениями по сохранению, укреплению и формированию здоровья.

В связи с неблагоприятными тенденциями в состоянии здоровья населения, актуальной является тема поиска новых подходов в повышении качества здоровьеориентированного образования педагогов.

Программа Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) предусматривает решение вопросов укреплению здоровья в двух основных направлениях: через систему улучшения реальных условий жизнедеятельности и систему обучения здоровью с элементами самообразования и самовоспитания.

Одним из требований государственных образовательных стандартов к уровню подготовки педагогических кадров является осознание будущим педагогом ценностного значения здоровья.

Реализация концепции здорового образа жизни в деятельности педагога должна опираться на социально-биологические принципы, составляющие основу валеологического образования и культуры. Это прежде всего позитивная мотивированность, эстетичность, нравственность, альтруистичность, целеустремленность, общественная ценность, аскетичность, соответствие возрасту, энергетическая обеспеченность, волевой, упреждающий характер, экологичность, ритмичность, соответствие основным конституционным характеристикам организма.

Соблюдение большинства из перечисленных принципов при разработке рекомендаций по внедрению и соблюдению здорового образа жизни являются необходимым условием для формирования культуры человека в вопросах валеологии и, прежде всего, для сохранения и укрепления своего здоровья, суть в задачах личного, приватного здоровьесохранения и здоровьесформирования [2].

Реализация концепции здорового образа жизни должна опираться на действующую систему социально-экономических мероприятий и этическую атмосферу, формирующую соответствующие поведенческие правила у людей.

Важно, чтобы начиная с детского возраста взаимодействие с ребенком было нацелено на формирование ценностного отношения к здоровью, обеспечение системы знаний о здоровье, включающую приемы и способы поддержания собственного здоровья, а также формы и методы его сохранения и укрепления, воспитание ребенка как субъекта, ценящего здоровье и владеющего навыками здоровьесберегающей деятельности [3,7].

Здоровье в сущности должно стать первейшей потребностью человека. Но пути и способы удовлетворения этой потребности носят сложный, специфический, персонифицированный, противоречивый, опосредованный характер и не всегда приводят к необходимому и желательному результату. Поэтому важнейшую роль, в первую очередь, играет воспитание у каждого члена общества отношения к здоровью как главной человеческой ценности, а также изучение основных принципов и факторов здорового образа жизни, разработка методологии внедрения их в практику и освоения людьми.

В достижении этой цели обозначено два пути:

- воспитание человека в составе коллектива с помощью различных форм и методов общественного обучения – педагогическая валеология;
- самовоспитание личности – креативная валеология (от греческого *creatio* – сотвори) – сотвори себя сам.

Плодотворное сочетание этих двух путей направлено на оптимальное постижение здорового образа жизни [5,6].

Естественно утверждать, что креативный подход в отношении собственного здоровьесбережения и здоровьесформирования, подкрепленный достижениями современной классической медицинской науки и практики в деятельности педагога является приоритетным.

В решении проблемы сохранения здоровья существенная роль принадлежит образованию, которое выполняет опережающую функцию, поскольку предполагает «исследование актуальных проблем посредством экстраполяции в будущее наблюдаемых тенденций, закономерности развития которых в прошлом и настоящем достаточно хорошо известны, с последующим определением путей решения этих проблем через оптимизацию таких решений» [1].

Здоровьеориентированное образование таким образом представляет собой процесс формирования навыков и конструктивных способов разрешения трудных жизненных ситуаций как необходимое условие сохранения и укрепления здоровья.

В ходе получения валеологического образования педагог должен обрести такой объем систематизированных знаний, умений и навыков, который позволит сформировать новое междисциплинарное мировоззрение, освоить современные здоровьесохраняющие и здоровьесформирующие технологии в качестве инструмента для самопознания, самокоррекции, самосовершенствования преподавателя новой культуры, новой формации.

Валеологическая культура, как результат валеологического образования, должна быть присуща каждому человеку, но для педагога она является особенно значимой и необходимой, так как является одним из интегральных показателей, определяющих культурный уровень общества.

На качество здоровьесформирующего образования педагога влияют многочисленные причины: государственная политика, наличие социального заказа, востребованности и признания здоровых педагогических кадров.

В контексте технологии обеспечения безопасности здоровья педагога, вопросы повышения качества обучения здоровому образу жизни и аттестации работников образовательных учреждений по программе охраны труда занимают значимое место. С одной стороны это достаточно интересная проблема обучения особой категории взрослых слушателей, с другой — она существенным образом влияет на вопрос сохранения жизни и здоровья работников образовательных учреждений.

Валеологическое просвещение педагога, расширение профессионального кругозора, подготовка педагога к ведению образовательной деятельности в здоровьесберегающем режиме, создание на занятиях атмосферы положительного эмоционального настроения — все это дает возможность обеспечить успешную деятельность, повысить работоспособность и снизить утомляемость педагога. Приоритетное развитие ценностных ориентации, прежде всего осознания значимости собственного здоровья (нравственного, соматического, физического, психического, социального, репродуктивного), как ни с чем не сравнимого качества, формирование системы осознанных установок на значимость здоровья, здорового образа жизни, стремление к успеху, высокому результату как важнейшему позитивному фактору роста индивидуума и благополучной будущей жизнедеятельности должно гарантировать сохранение и укрепление личного здоровья. В качестве главного результата должна рассматриваться способность педагога нести персональную ответственность, как за свое благополучие, так и за благополучие обучаемых.

Умение осуществлять лично ориентированное валеологическое сопровождение образовательного процесса несомненно приносит существенную помощь в работе педагога по валеологической ориентации учащихся.

Согласно современным представлениям, болезнь возникает в результате недостаточности адаптационных механизмов, их истощения и срывов. Известно, что если в

трудовом процессе часто наблюдаются такие факторы, как чрезмерная мотивация труда, гиподинамия, повышенная эмоциональность, умственное напряжение, и зачастую, перенапряжение, то реакция со стороны важнейших систем жизнеобеспечения, которые отличаются высокой реактивностью и играют первостепенную роль в адаптационных перестройках функционального состояния организма, немедленно приобретает стрессовый характер. Все перечисленные факторы имеют место в деятельности педагогов. И их влияние может приводить к пограничным состояниям между болезнью и здоровьем. По сути сам педагогический процесс в том виде, который существует в школах является здоровьезатратным. Основными признаками здоровьезатратного педагогического процесса является интенсификация учебной деятельности учащихся, стрессогенность образовательной среды, конфликтность в межличностном и профессиональном общении и т.п. [4]. Это дает возможность говорить о том, что функциональное состояние и здоровье учителя является важным фактором его общекультурного и профессионального уровня.

Выявление факторов риска (к которым можно отнести нервно-психическое перенапряжение, недостаточно подвижный образ жизни, стрессы, конфликты, нерациональное питание) и создание благоприятных условий для реализации принципов социальной программы здорового образа жизни на рабочих местах (витаминоизация, кислородные коктейли, комната психологической разгрузки, штатный психолог, ежегодная диспансеризация, вакцинация, организация рационального питания) должны способствовать повышению уровня здоровья в трудовых педагогических коллективах.

По результатам диспансеризации каждый педагог самостоятельно должен составить собственную программу сохранения и укрепления здоровья. Сюда можно отнести коррекцию индивидуального питания, дополнительную витаминизацию, контроль режима труда и отдыха, планирование учебного процесса, санитарно-гигиенические мероприятия, санаторно-курортное лечение и т.д. [8].

Не последнее место в работе педагога занимает хорошо поставленная речь и голос. Только благодаря нормативному и правильному дыханию педагог способен на долгие годы сохранять четкую, красиво звучащую речь, что немаловажно в педагогическом процессе. Хорошая физическая форма, правильно поставленное дыхание, профилактика простудных и инфекционных заболеваний — гарантия здоровья и профессионального долголетия.

Чтобы обеспечить качественную работу по формированию позитивного отношения к собственному здоровью, необходимо осуществлять валеологическое образование как необходимый компонент профессиональной подготовки учителя, с акцентом на валеологическую культуру педагога.

Надо полагать, что формирование валеологической культуры педагога должно осуществляться комплексно.

ными способами обучения, построенными на системно-функциональном подходе, с обязательным креативным компонентом, позволяющем формировать педагога новой формации, педагога будущего.

Двадцать первый век провозглашен международными организациями веком образования, и валеологическое образование должно найти достойное место в структуре общего образования современного педагога.

Литература:

1. Горшкова В.В. Образование взрослых: формат опережения // Педагогика. — 2007 — №6. — с. 25.
2. Макарова Л.П., Сопко Г.И. Здоровый образ жизни и его составляющие. // Безопасность жизнедеятельности: учебник для студ. вузов. - М.: — Изд. Центр «Академия». 2008. — с. 226—235.
3. Макарова Л.П., Плахов Н.Н., Сопко Г.И., Пазыркина М.В. Инновационные методы оздоровления детей в дошкольном образовательном учреждении. // Молодой ученый №2 (37) том II, февраль 2012. ООО изд-во «Молодой ученый» — с. 286—289.
4. Н.Н. Нешкина, Н.В. Смирнова, Н.В. Киселева, Ю.В. Чистякова. Подходы к формированию здоровья педагога как профессиональной ценности. // Здоровьесберегающее образование, №1. — М.: 2009. — с. 87—91
5. Сопко Г.И. Образ жизни и здоровье. // Основы валеологии: уч. пособие. — Спб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена. 1999. — с. 51—56.
6. Сопко Г.И. Образ жизни и здоровье // В кн.: Основы здорового образа жизни петербургского студента. — Спб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. — с. 53—58.
7. Сопко Г.И., Пазыркина М.В. Оздоровительные технологии в образовательном процессе дошкольников (на примере ГОУ прогимназия №698 «Пансион»). Духовные горизонты детства: материалы ХУП Международной конференции «Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства». (21—23 апреля 2010) — Спб.: Изд-во Политех. ун-та. 2010. — с. 504—508.
8. Сопко Г.И., Пазыркина М.В. Здоровье педагога и педагогический процесс. Учитель: вчера, сегодня, завтра: Материалы международной научно-практической конференции (24—25 июня 2010 г.) Ч.1. Псков.: ПГПУ. 2010. — с. 237—238

## Повышение качества образовательного процесса по высшей математике с использованием современных интерактивных пособий

Покорная Ольга Юльевна, доцент;

Саадех Шади, курсант;

Военный авиационный инженерный университет (г. Воронеж)

Покорная Илана Юльевна, доцент

Воронежский государственный педагогический университет

В результате постоянного роста научно-технического прогресса происходит существенное увеличение объёма научной информации. Возникает объективная необходимость совершенствования учебного процесса и повышения его эффективности и качества средствами современных интерактивных технологий. От уровня их развития и рациональной организации применения в значительной мере зависят эффективность и достигаемый результат обучения. Средства обучения — обязательный элемент оснащения образовательного процесса. В практику учебного процесса прочно вошли технические средства обучения (ТСО), представляющие собой комплекс светотехнических и звуковых учебных пособий и аппаратуры, служащий для активизации процесса обучения. Их также называют аудиовизуальными средствами обучения. Они обеспечивают образное восприятие изучаемого ма-

териала, его наглядную конкретизацию в форме наиболее доступной для восприятия и запоминания. Современное образование характерно тем, что впервые за всю историю развития педагогики появилось поколение средств обучения, функционирующих на базе информационных и коммуникационных технологий, которые дают возможность интенсификации образовательного процесса.

Реализация возможностей новых информационных технологий многоаспектная: компьютерная визуализация учебной информации; архивное хранение больших объёмов информации и легкий доступ к ней; автоматизация вычислительной и информационно-поисковой деятельности; интерактивный диалог; управление отображенными на экране моделями различных объектов, процессов, явлений; автоматизированный контроль; тренинг. В последнее десятилетие аналитики образования все большее

внимание уделяют активному использованию современных инновационных технологий как средства повышения качества образовательных услуг в высших учебных заведениях. Отслеживание качества необходимо для сохранения основных ценностей и идеалов образования.

Остановимся на одном из путей повышения качества образовательных технологий — *использование современных интерактивных электронных пособий*. Структурная организация, функциональные возможности, техническое оформление электронных пособий намного превосходят аналогичные параметры классических учебных пособий и учебников. Компонентами электронного пособия являются: презентационная составляющая (содержащая основную информационную часть курса); задания, способствующие закреплению полученных знаний; тесты, позволяющие проводить объективную оценку знаний обучаемых. Использование интерактивных досок совместно с электронными пособиями способно преобразить формат преподавания и обучения, сделав учебный процесс более эффективным и привлекательным. Это хороший выбор для преподавателей, стремящихся с помощью современных технических и аудиовизуальных средств и интенсивных методов обучения заинтересовать своих слушателей, повысить посещаемость и облегчить усвоение учебного материала.

Только качественные электронные пособия с *системой гиперссылок* и элементами *flash-анимации* могут эффективно и наглядно довести до слушателя необходимую информацию. Следует отметить, что с применением интерактивных технологий слушатели становятся более заинтересованными, быстрее запоминают новый изучаемый материал и показывают хорошие остаточные знания. Использование электронных пособий (книг или

электронных методических разработок) совместно с интерактивной доской позволяет визуализировать пространственные и абстрактные модели, экономит время и существенно повышает качество преподавания.

В качестве примера рассмотрим разработанное авторами *интерактивное электронное пособие по теме «Математика. Методы исследования операций»*. Современная производственная и военно-техническая деятельность связана с выбором таких решений, которые позволили бы получить некие оптимальные результаты — затратить минимум средств, достичь максимальную прибыль, наилучших показателей и т.д. Но в каждой конкретной ситуации надо считаться с реальными условиями, накладываемыми на решение данной задачи. Но чтобы что-то рассчитать, надо формализовать задачу, т.е. составить математическую модель изучаемого явления, поскольку математические методы можно применять не к непосредственно изучаемой деятельности, а лишь к математическим моделям того или иного типа объектов. Результаты исследований математических моделей представляют практический интерес только тогда, когда модели адекватно отображают реальные ситуации.

Всякий определенный выбор зависящих от нас параметров мы будем называть решением. Решения могут быть удачными и неудачными, разумными и неразумными. Оптимальными называются решения, которые, по тем или иным соображениям, предпочтительнее других. Основная задача исследования операций — предварительное количественное обоснование оптимальных решений. *Исследование операций* — наука, вырабатывающая решения во всех областях деятельности человека. Она позволяет, например, разрабатывать методы *оптимального использования военной техники*, обеспечивающей выпол-

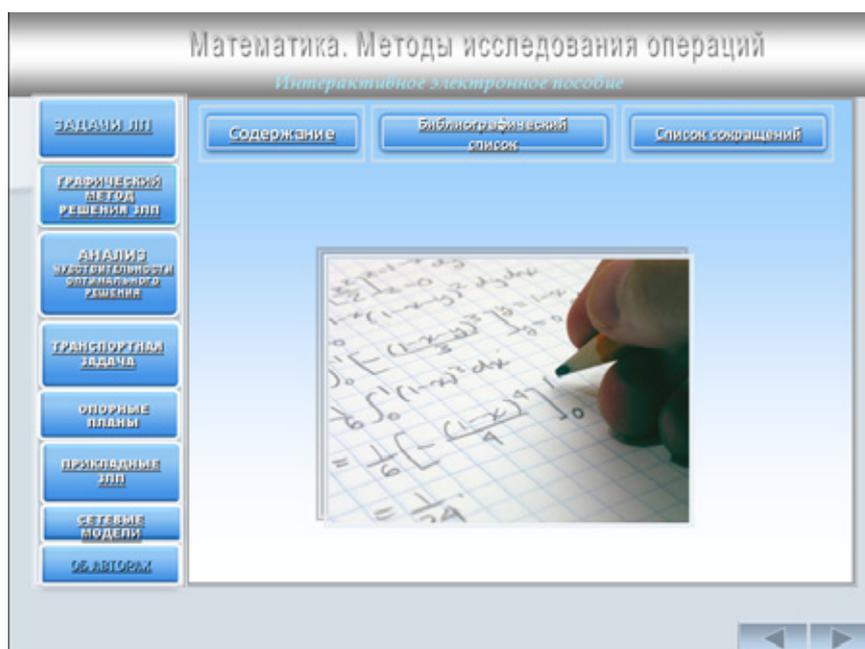


Рис. 1. Использование гиперссылок в интерактивном пособии

**4.2.3** ■ **Условие оптимальности**

- ♦ Разница в потенциалах потребителя и поставщика по всем неиспользуемым перевозкам не больше стоимости перевозки

■ **В нашем примере выполняется не по всем неисп. перевозкам**

- ♦ Выполняется только для  $1 \rightarrow 2$ .
- ♦ Значит, требуется переход к п.4. – корректировка плана

|             | Потребители |        |        |           | $u_j$ |
|-------------|-------------|--------|--------|-----------|-------|
|             | Запас       | 1      | 2      | 3         |       |
| Потребности |             | 60     | 40     | 20        |       |
| Поставщик 1 | 30          | $30_6$ | $-3_9$ | $5_7$     | 0     |
| Поставщик 2 | 40          | $30_8$ | $10_8$ | $9_5$     | -2    |
| Поставщик 3 | 50          | $2_4$  | $30_6$ | $20_{12}$ | 0     |
| $v_j$       |             |        | 6      | 12        |       |

Выполнено

Рис. 2. Пошаговое заполнение таблицы

7.2 **Пример представления невыпуклой области**

$$\max 2x_1 + 3x_2$$

$$x_1 = (x_3 - 1) + x_4$$

$$x_2 \leq 0,5(x_3 - 1) + 1000x_4$$

$$x_2 \leq 2x_4 - 3,5 + 1000x_3$$

$$x_2 \leq 0,5x_1 + 1,5$$

$$x_3 \in \{0\} \cup [1; \infty]$$

$$x_4 \in \{0\} \cup [2; \infty]$$

$$x_3, x_4 = 0; x_1, \dots, x_2 \geq 0$$

**Пример целочисленного представления невыпуклой области**

$$\max 2x_1 + 3x_2$$

$$x_1 = (x_3 - 1) + x_4; x_2 \leq 0,5(x_3 - 1) + 1000x_4;$$

$$x_2 \leq 2x_4 - 3,5 + 1000x_3; x_2 \leq 0,5x_1 + 1,5;$$

$$x_3 \leq x_3 \leq 1000x_3; 2x_4 \leq x_4 \leq 1000x_4;$$

$$x_1, \dots, x_2 \geq 0; x_3, \dots, x_4 \in \{0,1\}$$

Рис. 3. Использование мультимедийных составляющих при анализе задачи

нение поставленной задачи с минимальными затратами и с максимальной эффективностью. Построение математической модели — наиболее важная и ответственная часть исследования, требующая глубоких знаний не только и не столько в математике, сколько в существе моделируемых явлений. Рассматриваются задачи исследования операций в общей постановке, безотносительно к виду и цели операции. Эффективность операции характеризуется каким-то численным критерием или показателем, который требуется обратить в максимум или минимум.

Разработкой методов решения задач, содержащих целевую функцию и условия ограничения (задачи на условный экстремум), занимается раздел математики — математическое программирование. Основу математического программирования составляют теория и методы решения задач о нахождении экстремумов функций на множествах, определяемых линейными и нелинейными ограничениями в виде равенств и неравенств. Название «математическое программирование» связано с тем, что целью решения задач является выбор программы дей-

ствий. Математическое программирование стало быстро развиваться наряду с развитием вычислительной техники и применением ЭВМ в научных исследованиях. Быстродействующие вычислительные машины создают мощные предпосылки для автоматизации многочисленных задач управления и стимулируют разработку специальных новых математических методов исследования операций, позволяющих сводить решение задач управления и планирования к последовательности автоматически выполняемых операций в соответствии с исходной информацией.

Методы математического программирования применялись и одновременно развивались во время Второй мировой войны для планирования военных операций. Еще до ее начала методы анализа военных систем с использованием математического программирования стали применяться военными специалистами в Великобритании, а затем и в других странах. В США и Канаде были созданы специальные подразделения, занимавшиеся анализом военных операций. В 1938 г. в США был введен термин «ис-

следование операций» для характеристики рода деятельности необычной исследовательской группы, созданной по инициативе Air Ministry Research Station и выполнявшей работы по анализу военных систем, в частности решавшей задачи оптимального использования радиолокационных установок в общей системе обороны страны. Этот анализ являлся основой для принятия командованием соответствующих решений. Впоследствии исследование операций сформировалось в научное направление.

В разработанном авторами электронном пособии «Математика. Методы исследования операций» содержится большое количество прикладных задач и использованы различные интерактивные составляющие, что позволяет рассматривать его в качестве современного цифрового образовательного ресурса по высшей математике в высших учебных заведениях. Оно может быть использовано как на аудиторных занятиях, подготовке к курсовым работам, так и для самостоятельного изучения данного материала.

#### Литература:

1. Одегова С.П. Методические рекомендации по использованию цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в преподавании математики // Вопросы интернет образования. — 2010. — №24., с. 112–116.
2. Акулич И.Л., Математическое программирование в примерах и задачах. — М.: Высшая школа, 1986. — 317 с.
3. Грешилов А.А. Математические методы принятия решений — М.: МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2006. — 320 с.
4. Покорная О.Ю., Покорная И.Ю., Ковалева М.И. О преподавании естественно-научных дисциплин в высшей школе с использованием мультимедийных технологий // Молодой ученый. — 2011. — №4. Т.2., с. 112–114.

## Специфика иноязычной образовательной среды в ракурсе продуктивного подхода

Рубцова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

**М**одернизация отечественного профессионального образования на сегодняшний день, в первую очередь, связана с разработкой инновационных методологических концепций, отвечающих современным тенденциям развития общественно-политической мысли. При этом обновленная методология профессионального иноязычного образования выступает гарантом гармоничного развития личности обучаемого и способствует формированию его профессиональной компетентности.

О развитии личности в образовательном процессе начали писать и рассуждать уже давно. Многие психологи и педагоги (Асмолов А.Г., К. Роджерс, Давыдов В.В., Якиманская И.С., Леонтьев А.Н., Петровский В.А. и другие) задумывались о том, как образование влияет на формирование и развитие личности учащихся. В связи с этим своё развитие получил термин «личностно-ориентированный подход», который появился сравнительно недавно, когда К. Роджерс обозначил принципиально новый для того времени ракурс отношений между учителями и учениками

в школах. К. Роджерс впервые предположил, что «важно создать ситуацию, в которой ребенок просто не мог бы не учиться сам и делал бы это с удовольствием» [1]. Одним из путей достижения этого он видел в создании богатого, развивающего воображение учебного материала. При этом он отмечал, что одной из трагедий существующей системы обучения является то, что в ней в качестве основного признается только интеллектуальное развитие, без учета развития личности человека. «Я бы хотел, если бы был учителем, сделать так, чтобы в моем классе происходило обучение, втягивающее в себя всего человека, всю его личность. Это трудно, но это необходимо» [1].

Также как и К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн считал, что «личность не формируется сначала, а затем начинает действовать: она формируется, действуя, в ходе своей деятельности». Психические свойства личности формируются и развиваются в процессе деятельности. По мнению С.Л. Рубинштейна, вся личность проявляется в деятельности, в том числе и в учебной. При этом он ставит перед

учителем вопросы, которые необходимо задать, прежде чем изучать развитие личности: что для ученика привлекательно, к чему он стремится? Что он может? Что он есть? Ответ на эти вопросы может дать полное представление о направленности, интересах и потребностях учащихся, изучить его способности, узнать, как обучаемый реализует их и, что немаловажно, узнать характер человека.

К примеру, Д.А. Леонтьев, анализируя научную деятельность А.Н. Леонтьева, пишет о том, что человек становится личностью только как субъект общественных отношений. Он указывает на направление развития личности, которое заключается в том, чтобы сначала «действовать, чтобы удовлетворять свои естественные потребности и влечения», а потом «удовлетворять свои потребности, чтобы действовать, делать дело своей жизни, осуществлять свою жизненную человеческую цель» [2].

Г. Олпорт также обнаружил интересную закономерность, описав ряд экспериментальных исследований. Он выяснил, что, «когда человек занимается чем-то, что увлекает его «Я» и ему это небезразлично, обнаруживается последовательность, устойчивость, корреляция черт. Когда же Эго не вовлечено, человеку не очень интересно то, что он делает, нарушается устойчивость, распадается единство и черты в одних заданиях проявляются, а в других — нет» [3]. Применительно к личностно-ориентированному подходу, можно сказать, что, учитывая личностные особенности, процесс обучения и учения может быть более успешным, а результаты — более последовательными и устойчивыми.

Как известно в России личность долгое время понималась как носитель социокультурных образцов, как выразитель их содержания. При этом личностно-ориентированная педагогика исходила из признания ведущей роли внешних воздействий, а не саморазвития отдельной личности. Индивидуальный же подход сводился к разделению учащихся на слабых, средних и сильных, а педагогическая коррекция осуществлялась через специальную организацию учебного материала по степени его объективной сложности, уровню требований к овладению этим материалом. Таким образом проводилась предметная дифференциация, а не личностный подход. Индивидуальные способности рассматривались через обучаемость, которую определяли как способность к усвоению знаний. А психологические модели личностно-ориентированного обучения были подчинены задаче развития познавательных способностей, таких как: рефлексия, планирование, целеполагание.

Следует отметить, что в педагогике и педагогической психологии до настоящего момента были предприняты различные попытки определить сущность личностно-ориентированного обучения (П.К. Чернявская, Е.В. Бондаревская, В.П. Сериков, И.С. Якиманская и др.). По мнению И.С. Якиманской, признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно-ориентированная педагогика. Для выстраивания модели личностно-ориентированного обучения она считает необходимым различать следующие понятия:

— разноуровневый подход — ориентация на разный уровень сложности программного материала, доступного обучаемому;

— дифференцированный подход — выделение групп обучаемых на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям, типу образовательного учреждения;

— индивидуальный подход — распределение обучаемых по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности;

— субъектно-личностный подход — отношение к обучаемому как к уникальной, неповторимой личности. В реализации этого подхода, во-первых, обучение должно быть системным, охватывающим все ступени обучения. Во-вторых, нужна особая образовательная среда в виде учебного плана, организации условий для проявления индивидуальной избирательности личности обучаемого, её устойчивости, без чего невозможно говорить о познавательном стиле. В-третьих, нужен специально подготовленный преподаватель, который понимает и разделяет цели и ценности личностно-ориентированного образования.

Таким образом, отталкиваясь от общей методологической направленности различных подходов к пониманию личностно-ориентированного обучения, нам удалось занять собственную научную позицию, отражающую специфику профессионального иноязычного образования и под личностно-ориентированным обучением понимать продуктивно-ориентированный тип образовательного процесса, реализуемого на основе продуктивного подхода.

В этом смысле *продуктивный подход как средство модернизации методологии профессионального иноязычного образования представляет собой целостную лингводидактическую систему, которая служит полноценной основой построения современной модели обучения иностранному языку в вузе с помощью эффективных приёмов обучения, встроенных в систему инновационных лингводидактических технологий, направленных не только на реализацию узко-прагматических целей обучения иностранному языку, но и формирующих гармоничную, полноценную личность обучаемого, ориентированную на освоение и совершенствование своей будущей профессиональной деятельности.*

При этом, с точки зрения реализации продуктивного подхода, формирование «полноценной личности обучаемого» связано с развитием его продуктивной иноязычной образовательной деятельности, реализуемой в условиях определенной образовательной среды и учебной ситуации, способных раскрыть его основные потенциально-значимые качества в процессе изучения иностранного языка (ИЯ), способствовать развитию критического (оценочного) и продуктивного мышления и активной образовательной позиции.

На наш взгляд, в системе профессионального иноязычного образования особую значимость приобретает во-

прос определения условий развития такого рода образовательной среды, которая в наибольшей степени могла бы соответствовать аутентичной образовательной среде. Проблема усовершенствования иноязычной образовательной среды для российской лингводидактики всегда была и остаётся наиболее актуальной, так как её главной чертой являлось и до сих пор является «искусственно-проецируемый иноязычный контекст». В то время как за рубежом повсеместной является практика изучения иностранного языка в «естественных условиях», отечественные методисты вынуждены решать задачи моделирования иноязычной образовательной среды максимально приближенной к «естественной».

В связи с этим определение специфики иноязычной образовательной среды в условиях реализации продуктивного подхода, на наш взгляд, следует осуществлять с учётом развития параметров продуктивной иноязычной образовательной деятельности обучаемого, так как она является базовой лингводидактической категорией продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании, носит конструктивный и развивающий характер и направлена на активизацию личностного и познавательного потенциала обучаемого. При этом достижение обозначенного образовательного эффекта в условиях развития продуктивной иноязычной образовательной деятельности обеспечиваются, прежде всего, стратегической направленностью учебной ситуации и смысловой установкой личности на созидание и творчество.

Теоретико-методологическое обоснование продуктивного подхода позволяет определить *продуктивную иноязычную образовательную деятельность* как его центральную лингводидактическую категорию в условиях профессионального иноязычного образования, которая отражает концептуальные положения организации целостного учебно-воспитательного процесса. В ходе *продуктивной иноязычной образовательной деятельности* ведущим выступает механизм саморегуляции, в основе которого лежит действие рефлексивной самооценки, результатом чего является свободный осознанный выбор субъектом цели обучения ИЯ, прогнозирование результата учебно-познавательной деятельности и способов их получения и достижения, что в целом выступает показателем продуктивности целостного учебно-воспитательного процесса.

*Продуктивная иноязычная образовательная деятельность определяется нами как тип личностно-развивающей иноязычной учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей реализацию когнитивного, креативного и духовного потенциала личности, условия для ее самоопределения и саморазвития в процессе изучения ИЯ и имеющей целью включение обучаемого в проектирование всех элементов собственного иноязычного образования: смысла, целей, содержания, оптимального выбора форм и методов обучения, индивидуальной траектории изучения ИЯ.*

Результатом или продуктом творческой созидательной, то есть продуктивной иноязычной образовательной деятельности является, с одной стороны, приобретение навыков самостоятельного изучения иностранного языка с использованием лингво-дидактических технологий, а с другой стороны, создание определённых духовных ценностей, самотворчество, самостроительство, то есть приобретение индивидуального личностного опыта и продвижение вперёд в своём развитии.

Иными словами, посредством изучения иностранного языка происходит открытие для себя нового, неизвестного, разрешение для себя по-новому уже известной проблемы/задачи и выработка личностных способов познания, накопление и передача опыта в процессе взаимодействия с другими субъектами деятельности. Следовательно, включение учебной деятельности обучаемых в реальную продуктивную иноязычную образовательную деятельность обеспечивает продуктивный (творческий, созидательный) характер учебно-познавательного процесса. В силу этого продуктивная иноязычная образовательная деятельность является направленной на освоение конкретных знаний и умений в процессе творческого исследования реальных объектов с помощью иностранного языка и/или создание личностного иноязычного продукта. Ведущим отличительным признаком данного типа учебной деятельности является то, что, она включена в контекст реальной социально ориентированной деятельности и носит, таким образом, социально ориентированный контекстный характер. Она становится иной по сути, поскольку представляет собой исследование реальной социокультурной действительности как форма освоения конкретного знания и способов учебно-познавательной активности.

Отсюда, развивая поставленный вопрос, следует опираться на выделение следующих признаков функционирования иноязычной образовательной среды в условиях реализации продуктивного подхода как наиболее полно, отражающих общую методологическую направленность продуктивно-ориентированного учебно-познавательного процесса:

- аутентичность,
- направленность на творческую продукцию (на преобразование, созидание, конструирование),
- открытость рефлексивной самооценке,
- событийность (сопереживание ситуации субъектами педагогического процесса),
- открытость всех аспектов учебного процесса как условие свободного выбора, принятия ответственных решений и самоопределения обучаемого.

При этом свобода творческого созидания, обеспечивается в процессе познавательной активности способностью личности выступать для себя одновременно в качестве субъекта и в качестве объекта данной деятельности, то есть способностью к самостоятельному управлению своей учебно-познавательной деятельностью, «умением учить себя». Данная способность реализует так называемую позицию «Я-преподаватель» и означает владение

методологией и способами познавательной деятельности, методологией и способами самостоятельного освоения культурно-исторического опыта. В основе данной способности лежит механизм рефлексивной саморегуляции и самооценки, который позволяет отражать свой опыт учебной деятельности, пропуская его через призму индивидуального сознания и образуя на этой основе индивидуальный опыт [4].

Таким образом, специфика иноязычной образовательной среды в условиях реализации продуктивного подхода заключается в содействии самоопределению и самореализации личности обучаемого, воспитании личности, способной к самостоятельному, независимому иницированию, управлению, оцениванию своей учебно-познавательной деятельности, лингвистической самоидентификации, и формировании научного мировоззрения обучаемого.

Подобные учебно-воспитательные условия позволяют обучаемым реализовывать свободу в принятии решений, воспитывают ответственность за выбор этих решений, реализуют творческое преобразование учебно-познавательной ситуации, на которую направлена деятельность, способствуют накоплению индивидуального учебного опыта и взаимодействию с другими субъектами продуктивной иноязычной учебно-познавательной деятельности в решении учебных задач и позволяют осуществлять перенос/передачу опыта продуктивной иноязычной учебно-познавательной деятельности.

Важно отметить, что иноязычная образовательная среда в условиях реализации продуктивного подхода естественным образом ориентирует обучаемого на создание личностного образовательного продукта, так как результатом продуктивной (творческой, созидательной) иноязычной образовательной деятельности являются не «готовые знания», а личностные новообразования обучаемого, которые обусловлены развитием его личностных качеств, реализацией его личностного потенциала.

Как показывает теоретический анализ, личностный образовательный продукт в процессе продуктивной иноязычной образовательной деятельности включает материальный и духовный продукт (знания и умения), личностный опыт и конструктивные, созидательные качества личности.

В этой связи в рамках концепции продуктивного иноязычного образования мы определяем понятие *личностный иноязычный речевой продукт*. Этот показатель является одним из главных, характеризующих иноязычную образовательную среду в контексте продуктивного подхода. В нём реализуется конструктивный характер продуктивной иноязычной образовательной деятельности.

Рассмотрим подробнее, что можно квалифицировать как личностный иноязычный речевой продукт в процессе изучения ИЯ и иноязычной культуры.

*Личностный иноязычный речевой продукт — это создание обучаемым в ходе освоения ИЯ и культуры определенного личностного речевого материала, нового для него по характеру содержания.* Продуктивная иноязычная образовательная деятельность связана с решением некоторой проблемной задачи и носит форму материального информационного продукта или приобретенных личностных способов изучения ИЯ. Подчеркнем, что личностный иноязычный речевой продукт встраивается и рефлексивно оценивается обучаемым в общей системе знаний и умений. Отсюда следует, что личностный иноязычный речевой продукт может быть выражен в некотором идеальном продукте — знания, умения, способы изучения ИЯ, и в определенном материальном иноязычном речевом продукте, создаваемом обучаемым в ходе освоения ИЯ.

Личностный иноязычный речевой продукт определяется по результату решения проблемной задачи, новизне содержания, личному вкладу студента в его создание (поиск, приобретение), рефлексивной оценке с точки зрения личностного смысла, материальному или идеальному выражению. Необходимо особо отметить, что личностным иноязычным речевым продуктом является и приобретенный студентом опыт самостоятельной учебной деятельности, что определяет уровень его личностного развития.

На основании выше сказанного, следует определить ряд факторов, обуславливающих создание полноценной иноязычной образовательной среды в контексте продуктивного подхода, к которым мы относим:

- направленность целостного учебно-воспитательного процесса на осуществление продуктивной иноязычной образовательной деятельности;
- нацеленность студента на создание личностного иноязычного речевого продукта;
- прогнозирование результатов продуктивной иноязычной образовательной деятельности;
- активное использование личностного иноязычного речевого продукта с целью дальнейшего совершенствования изучаемого ИЯ.

В заключение добавим, что в целом иноязычная образовательная среда, моделируемая на концептуальной основе продуктивного подхода, способствует развитию созидательной учебно-воспитательной системы творческого, конструктивного, аутентичного, рефлексивно-оценочного, эмпатического характера и содействует формированию полноценной личности обучаемого в ходе развития его способности самостоятельно осуществлять продуктивную иноязычную образовательную деятельность.

#### Литература:

1. К. Роджерс Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Изд-во Эксмо-Пресс, 2001 г.
2. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопр. психол., 1989, №3.
3. Г. Олпорт Становление личности. М.: Смысл, 2002.

4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. — М.: Просвещение, 1985. — 128 с.
5. Алмазова Н.И., Ерёмин Ю.В. Аксиологизация иноязычного образования как нравственная и методическая проблема // Материалы конференции. Герценовские чтения. Иностранные языки. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
6. Асмолов А.Г. Неодетальность парадигма в мышлении XXI века: деятельность как существование // Мир психологии, 2003, №2 (34), с. 155—158.
7. Бондаревская Е.В. Вариативность стратегии личностно-ориентированного воспитания // Лучшие страницы педагогической прессы. — 2001. — №1. — С. 63.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008 г.
9. Чернявская П.К. Самореализация личности как проблема социальной философии: автореф. дис.... канд. филос. наук. — М., 1994. — 36 с.
10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.

## Обеспечение возможности использования межпредметных связей в преподавании химии в средних специальных и профессиональных учебных заведениях

Рузиева Комила Эрназаровна, старший преподаватель  
Бухарский инженерно-технический институт высоких технологий (Узбекистан)

В нашей Республике с учетом преемственности в системе непрерывного образования был принят «Закон об образовании», «Национальная программа по подготовке кадров» и Государственные стандарты образования. Вся работа образовательного процесса направлена на совершенствование обучения, преподавания и развитие у молодежи навыков выполнения заданий и использования полученных знаний.

Внедрение межпредметных связей в образовательном процессе является для учителя большой дидактической задачей. Выполнение этой задачи предполагает знание и усвоение учителем сведений, касающихся даже самых узких специальностей. Применение в обучении межпредметных связей в средних специальных учебных заведениях, профессиональных колледжах позволяет подготовить специалистов, умеющих работать с техникой и механизмами, основанных на совершенной технологии. Также даст возможность увидеть результат выполнения поставленной цели. Применение межпредметных связей осуществляется с помощью новых педагогических технологий, использованием действующего и новейшего учебного оборудования, приобретенного на кредиты других государств. Только таким образом можно подготовить в колледже младшего специалиста.

Для подготовки младшего специалиста по направлению химия необходимо использовать специально разработанные программы и учебные планы, которые обязательны для приобретения знаний, навыков и умений учащимися.

Давайте коротко посмотрим, из чего состоит смысл взаимосвязи предметов и наук. Например, по химии идет объяснение темы «Нефть». Эта тема включает такие мелкие пункты как: «Распространение нефти в природе»,

«месторождения нефти», «Состав нефти, строение, физико-химические свойства», переработка нефти, продукция получаемая от нефти, где используется нефть, связанные с нефтью экологические проблемы.

Цели изучения этой темы:

- закрепление знаний по изученной теме «Нефть», и обобщение полученных знаний, умение использовать их на практике;
- экологическое воспитание, привитие любви к природе, ценить труд людей. Заложить фундамент предпринимательства, экономического воспитания и профессионализма в процессе обучения темы;
- вызвать у учащихся интерес, связанный с приобретением специальности;

В преподавании специальных предметов и химии на каждом уроке обязательно должна быть связь между предметами, которая соответствует данным темам, это поможет учащимся в их профессиональной деятельности, повысит их технические представления и активность.

Основная цель профессиональных колледжей заключается в умении учащимися при получении специальности использовать приобретенные знания и умения. Для применения на практике связей между предметами требуются высокие знания самого преподавателя и использование их для образовательного процесса.

Преподавание химии в профессиональных колледжах должно быть по определённой системе, структуре, а это требует большого внимания, как со стороны преподавателя, так и ученика. Нужно терпеливо и внимательно изучать основные правила и понятия предмета химии.

Программа обучения должна быть составлена с учётом преемственности знаний в системе непрерывного образования и поэтому:

— объяснение основных понятий должно проходить последовательно;

— каждое понятие по химии должно найти подтверждение примерами и должно иметь свою структуру;

— обязательное изучение основных понятий, правил, доказательств, схем, законов во взаимной связи при переводе химических символов на язык формул;

— учащиеся должны уметь давать анализ различным химическим моделям, уяснить правила решения задач и делать необходимые выводы, но всё это должно проходить последовательно.

Для претворения целей обучения нужно, чтобы у учащего было стремление получения знаний. Получение твёрдых знаний необходимо по требованию жизни, времени, для общества нужна гармонично развитая личность. И поэтому учащийся профессионального колледжа, пройдя некоторую главу программы, становится обладателем определённой системы знаний практической химии. А в конце учебного курса учащиеся уже обладают достаточными знаниями для анализа закономерных связей предмета химии, законов. Исторически в обществе всегда происходят изменения, из этого следует, что и программы обучения должны совершенствоваться.

В профессиональных колледжах преподавание предмета химии ставит задачу не только дать хорошие знания, но и приобретение студентами специальности совершенной квалификации, применить в своей деятельности хорошие знания умения и навыки. Чтобы добиться таких результатов в преподавании химии и в использовании технических средств всегда должна быть неразрывная связь.

Внедрение межпредметных связей возможно при наличии следующих направлений:

— нужно уметь дать такие знания, навыки и умения по предметам, чтобы все преподаваемые предметы были направлены на подготовку хорошего младшего специалиста;

— для качественного преподавания у самого педагога должны быть необходимые, установленные государственными стандартами учебные программы, календарно-тематические планы и другая необходимая документация.

Учащиеся, которые получают знания по химии и профессии, связанные с этим предметом должны участвовать на всех занятиях, проводимых по последнему слову современной техники. Учащиеся должны быть ознакомлены с системой оборудования, непосредственно связанной с получаемой специальностью.

В ходе использования межпредметных связей обязательной считается и воспитательная работа. Оценка уровня приобретения знаний по химии в профессиональных колледжах дает нам понять какие темы в программе вызывают трудности в усвоении учащимися

Наряду с приобретением знаний по химии, учащиеся старших курсов должны уметь эти знания систематизировать, совершенствовать и помимо этого у учащихся должно сложиться мировоззренческое понимание химических процессов. Также основная цель обучения заклю-

чается в понимании учащимися изменений и добавлений в химических моделях, связи науки с другими отраслями. Выделим несколько этапов для достижения высоких целей в образовательном процессе, как на теоретических и так и практических занятиях:

а) при изучении новой темы или выполнении упражнений, довести до сознания каждого учащего основные понятия, правила и законы, выделить практические связи;

б) выявление приобретенных знаний навыков и умений с помощью различных видов контроля и творческими научными заданиями;

в) обобщение знаний навыков и умений по той или иной теме предмета и связь с другими науками.

г) обеспечение всех этапов обучения для повышения качественных знаний, ускорение процесса усвоения знаний, представления, размышления.

д) обеспечение обогащения мировоззрения учащихся через размышление о развитии химии как науки, представления об истории возникновения и развитии этой науки, ее основное назначение и применение;

е) выработать метод для диалектического подхода изучения предметов, привития логического мышления.

При обучении предмету химии, необходимо сочетать теоретические и практические занятия. Так как есть теоретические понятия, которые на практике не применяются, но через некоторое время они будут нужны для развития знаний следующей ступени образования. Существуют теоретические представления, которые дополняются в виду практической деятельности человека и возникают новые и новые направления практической химии.

Использование в обучении связи теоретических и практических занятий развивает представление, мышление, расширяет кругозор и приводит к реализации знаний. Совмещение теории с практикой развивает последовательность в событийности компонентов, моделировании. Также помогает творческому изучению химии, приобретению и совершенствованию навыков и поэтому каждое теоретическое и практическое занятие, которое проводится с правильной методической разработкой, дает учащимся знания, навыки и совершенствование умений. А это в последнее время требование современной совершенной системы урока. Вот такой совершенствованный урок химии в профессиональных колледжах, где выдвигаются следующие принципы:

— применение проблемных методов урока;

— организация урока на основе научно-методических разработок;

— создать условия для эффективного использования технических средств обучения;

— эффективное, целенаправленное использование информационно-вычислительной техники;

— уделить внимание принципиальной связи предмета химии с другими предметами на основе грамотно составленного и понятного для учащихся учебного материала;

— использование учителями и учащимися учебных пособий и учебников в непрерывной их взаимосвязи.

Одновременно с этим должен проходить взаимообмен мнений, совместное решение проблем, эвристический поиск, использование поискового метода по предмету на высоком уровне и требованиях. Непосредственная и прямая связь на протяжении всего урока для полного усвоения и обеспечения получения знаний. Чтобы достичь высоких результатов и показателей качества знаний необходимо обратить внимание на научно-методические положения. Организация обучения правил законов химии на основе научно-методических разработок. И поэтому на протяжении всего урока включить все элементы, связывающие и влияющие на сложную и составную систему обучения. Учителю применить все имеющиеся средства и методы, и связанные с ними диалектические законы. Это в свою очередь обеспечивается правильным выбором доступных и продуктивных методов. Все эти вышеизло-

женные мнения о диалектических связях дают возможность подготовиться каждому учителю к уроку.

Нужно обратить внимание на поставленные цели, определить структуру каждого урока и его проведение, так как это имеет большое значение. И поэтому основная цель предмета химии формировать прочные знания, навыки и умения. Учителя должны поставить перед собой основную цель формировать и развивать у учащихся умения решать примеры и задачи различными способами, моделями с помощью объяснений и методов обучения предметов. Каждый урок по химии имеет свою внутреннюю структуру, дидактический метод, поэтапность, которая характеризует определенную тему. Это подтверждение можно увидеть на 3-ей схеме. На этой схеме мы можем увидеть взаимосвязь предмета химии с другими предметами по составной структуре урока и его элементов.

#### Литература:

1. Н.Х. Авлиякулов. Технология неразрывности обучения в системе непрерывного профессионального образования. Монография. Изд-во. «Фан». Ташкент. 2010. 78 с.
2. Тухтаева З. Межпредметные связи в профессиональном образовании. Журнал. Профессиональное образованиею Москва.2011.-№9. с. 43.

## Развитие пространственного мышления у студентов в начале изучения курса «Начертательная геометрия»

Русинова Людмила Петровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Сарапульский политехнический институт (филиал)  
Ижевский государственный технический университет

Для решения огромного количества задач из тех, что ставит перед нами наша цивилизация, необходим особый вид мыслительной деятельности — пространственное мышление.

При помощи пространственного мышления можно проводить манипуляции с пространственными структурами — настоящими или воображаемыми, анализировать пространственные свойства и отношения, трансформировать исходные структуры и создавать новые.

Т.е. пространственное мышление это такой вид умственной деятельности, который обеспечивает создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач.

Основное предназначение курса «Начертательная геометрия» в высшем техническом учебном заведении — это не только развить пространственное мышление у студентов, но и сформировать системно-пространственное мышление у студентов, которое и послужит надежной базой для изучения всех последующих дисциплин по программам специалитета или бакалавриата.

Вместе с тем, нужно отметить следующее. В психологии восприятия давно уже известно, что изначально за-

чатками пространственного мышления обладает всего несколько процентов населения [1]. Целенаправленный отбор, по признаку наличия пространственного мышления у абитуриентов основных технических специальностей и направлений, не ведется. Следовательно, у большей части студентов просто отсутствует то, что предполагается развивать.

Попытка же развить пространственное мышление «на пустом месте», вкупе с отсутствием четкого представления (у обучающего и обучаемого) о том, зачем это все нужно и приводит к такому положению, когда начертательная геометрия попадает в разряд «трудных» курсов.

И в связи с этим, такая дисциплина, как начертательная геометрия считаются непростым предметом для изучения не только для студентов технических специальностей, но и остальных, пусть и косвенно, с ними связанных.

Очень часто, не то чтобы студенту было непонятно: «Зачем это нужно?», преподаватель задаётся вопросом: «Как?». В общем, попытка развить пространственное мышление у абсолютно всех студентов, ни к чему не приводит.

Для успешного решения этой задачи необходимо уже в школе знакомить учащихся с определенным кругом эле-

ментарных сведений, составляющих геометрическую основу знаний.

С самого начала изучения черчения нужно учить школьников видеть в окружающих предметах образующие их форму геометрические тела, учить узнавать геометрические формы в тех предметах, которые им попадают на глаза чуть ли не ежедневно. Эта способность видеть геометрию вокруг себя есть ценнейшее свойство, которое приводит к образованию абстрактных понятий геометрических фигур, таких как прямоугольник, окружность, призма, цилиндр и т.д.

Основная цель изучения научить воспринимать форму предмета, а также развивать пространственное мышление, развивать творческие способности, формировать геометрические представления [3].

Выпускник школы должен быть готов к восприятию начертательной геометрии, но все равно считаю, что на стартовом этапе обучения начертательной геометрии необходимо проводить следующие работы по: обобщению и «выравниванию» знаний о геометрических телах и фигурах; обучению анализу геометрической формы объекта как основы понимания его конструкции и умения читать чертежи.

Студент первокурсник, приступающий к систематическому изучению начертательной геометрии, нуждается в развитии его пространственных представлений, пространственного воображения и особенно системно-пространственного мышления.

Термин **пространственное воображение**, обозначает человеческую способность четко представлять трехмерные объекты в деталях и цветовом исполнении.

Пространственное мышление — это специфический вид мыслительной деятельности, которая имеет место в решении задач, требующих ориентации в практическом и теоретическом пространстве (как видимом, так и воображенном) [5].

В своих наиболее развитых формах это мышление образцами, в которых фиксируются пространственные свойства и отношения. Опираясь исходными образами, созданными на различной наглядной основе, мышление обеспечивает их видоизменение, трансформацию и создание новых образов, отличных от исходных [5].

Системное мышление это выстраивания объектов и их взаимоотношений в сетевую (частный случай — иерархическую) модель, а далее уже перемещения фокуса внимания по уровням и связям данной модели.

Исходный принцип системного мышления — искусство абстрагироваться от частных особенностей того или иного предмета рассмотрения, от тех его характеристик, которые кажутся разрозненными частностями, выявляя глубинные между ними связи и закономерности. Такой подход дает возможность обнаруживать связи между отдельными событиями, и, уясняя их подлинную природу и соответствующие закономерности, тем самым оказывать влияние на их ход.

Системное мышление дает студенту инструмент для решения сложных инженерно-технических задач начер-

тательной геометрии, используя точные графические методы

Базируется начертательная геометрия на собственном методе — проецировании.

Главное место в начертательной геометрии занимает метод Монжа — ортогональное проецирование элементов трехмерного пространства на две взаимно-перпендикулярные плоскости, в результате которого получается двухкартинный плоский чертеж, обладающий метрической определенностью и обратимостью. В этом случае все схемы и чертежи нужно рассматривать как двумерные эквиваленты пространственных объектов.

Все пространственные геометрические фигуры могут быть ориентированы относительно декартовой прямоугольной системы координатных осей — системы трех взаимно перпендикулярных координатных плоскостей. Положение точки, а, следовательно, и любой геометрической фигуры в пространстве может быть определено, если задана координатная система отнесения (наиболее удобна — декартова система координат). Для этих целей необходимо я считаю обязательно начинать объяснения с макета трёх взаимно перпендикулярных плоскостей (горизонтальной, фронтальной и профильной). Они образуют в пространстве 8 трехгранных углов, называемых октантами, представленные на рисунке 1 [4]. При объяснении необходимо задавать попутные вопросы: какие октанты видите, если перпендикулярна к вам: ось  $y$ , ось  $-y$ , ось  $x$ , ось  $-x$ , ось  $z$ , ось  $-z$ ? Где находится точка  $B$  симметричная точке  $A$ , находящейся в  $N$ -м октанте (одном из 8) относительно плоскостей  $\Pi_1, \Pi_2, \Pi_3$ ? Где находится точка  $B$  симметричная точке  $A$ , находящейся в  $N$ -м октанте (одном из 8) относительно осей  $x, y, z$ ?

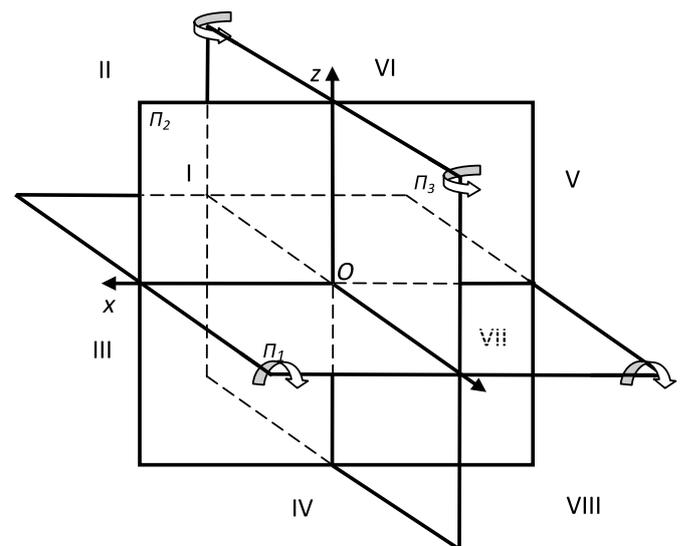


Рис. 1. Пространственная модель

Чтобы получить эпюр точки, нужно преобразовать пространственный макет. Фронтальная проекция точки  $A - A_2$  остаётся на месте, как принадлежащая плоскости  $\Pi_2$ , которая не меняет своего положения.

Горизонтальная проекция  $A_1$  вместе с горизонтальной плоскостью проекций  $\Pi_1$ , совмещаемой с плоскостью

чертежа, опустится вниз и расположится на одном перпендикуляре к оси  $x$  с фронтальной проекцией  $A_2$ .

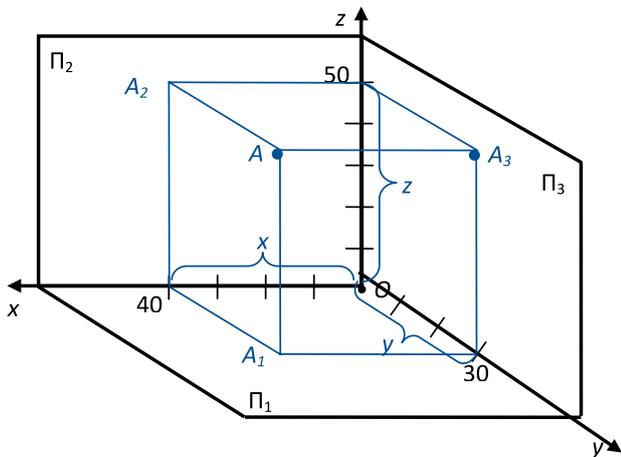


Рис. 2. Трехгранный угол

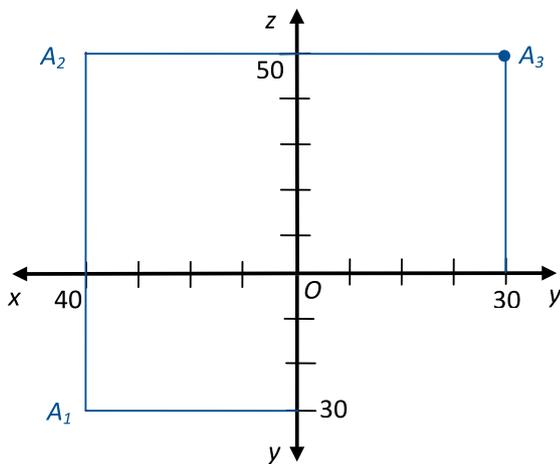


Рис. 3. Эпюра точки А

Профильная проекция  $A_3$  будет вращаться вправо вместе с профильной плоскостью проекций  $\Pi_3$  до совмещения с плоскостью чертежа. При этом  $A_3$  будет принадлежать перпендикуляру к оси  $z$ , проведённому через  $A_2$ , и удалена от оси  $z$  на такое же расстояние, на которое горизонтальная проекция  $A_1$  удалена от оси  $x$ .

Таким образом, эпюрой (комплексным чертежом точки) называется плоское изображение, полученное в результате ортогонального проецирования на две или несколько взаимно перпендикулярных плоскостей путём последующего совмещения этих плоскостей с одной плоскостью проекций. Эпюры необходимо построить для всех точек восьми октантов, занимающих как общее, так и частное положение.

Предметом начертательной геометрии (в узком смысле) является изучение теории построения плоских моделей пространств и теории и практики решения пространственных задач на таких плоских моделях.

Процесс пространственного мышления должен включать в себя несколько операций: сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение, конкретизация.

*Анализ* — мысленное расчленение объекта, например задачи на составляющие ее этапы решений с последующим их сравнением.

*Синтез* — объединение отдельных этапов решений в целое. Обычно соседствует с анализом.

*Абстрагирование* — выделение некоторых этапов решений задач, которые в этом типе задач должны быть. В результате абстракции формируются понятия.

*Обобщение* — выделение общих существенных этапов решений задач, которые необходимо сравнить.

*Конкретизация* — операция, обратная обобщению, выделение в решении задач характерных именно для нее этапов, не связанных с этапами решений, общими для класса задач (проекционные задачи, метрические и др.)

Задача: Построить точку с координатами  $A(3, 10, -5)$ . Проводим анализ, в каком октанте находится точка со знаками координат:  $x=+3; y=+10; z=-5$ . Она находится в четвертом октанте.

Синтез. Представляем четвертый октант (одним из 4-х указанных ниже способов) и раскрываем плоскости, совмещая их с неподвижной фронтальной плоскостью.

Абстрагирование. Достоверность, обратимость чертежа.

Обобщение. При построении третьей проекции: расстояние  $A_2A_1$  откладывается вправо или влево от оси  $z$ , а это и есть координата  $y$ . Значит если ось  $y$  со знаком  $+$ , то откладываем вправо, если со знаком  $-$ , откладываем влево.

Конкретизация. Выбираем удобный способ построения эпюры точки  $A$ .

Применение вышеизложенной теории при построении изображений точки может быть осуществлено на занятиях четырьмя способами:

- словами (вербальное);
- графически (чертежи);
- наглядное изображение (объемное);
- плоскостное (комплексный чертеж).

Умение переводить информацию с одного способа на другой способствует развитию пространственного мышления, т.е. с вербального в наглядное (объемное), а затем в плоскостное, и наоборот.

Начертательная геометрия развивает логическое мышление, пространственное представление и воображение, которое приобретает не сразу, а вырабатывается в процессе основательного изучения теоретического материала, самостоятельного решения задач и анализа уже решенных задач, при этом необходимо все построения мысленно представлять в пространстве.

Начиная изучать начертательную геометрию в вузе необходимо помнить и знать о тех целях, к которым нужно стремиться [2]:

Адаптационная — обеспечивает максимальную психологическую разгрузку учащихся при переходе из школы в ВУЗ и опирающуюся на идеологию непрерывного образования. В процессе обучения школьники изучают материал, исключенный в программах для общеобразовательных школ, но необходимый будущему инженеру; систематизируют и углубляют знания, получаемые в общеобразова-



Рис. 4. Цели начертательной геометрии

тельных учреждениях, а также приобретают навыки правильного оформления и выполнения чертежей, работы с учебной и справочной литературой;

Развивающая — начертательная геометрия развивает у учащихся пространственное мышление, без которого невозможно никакое инженерное творчество; специальный тематический подбор графических задач развивает логическое мышление, склонность к анализу и т.п. (общие методы решения задач способствуют усвоению алгоритмов, помогая решать сложные графические задачи);

Воспитательная — формирующая самостоятельность в принятии решений и способность довести это решение до результата;

Подготовительная — обеспечивает усвоение фундаментальных знаний по начертательной геометрии, готовит будущих бакалавров к успешному изучению специальных предметов и к техническому творчеству — проектированию.

В процессе изучения начертательной геометрии достигаются и другие цели, расширяется общенаучный кругозор студентов, развиваются навыки логического мышления, внимательность, наблюдательность, аккуратность и другие качества, развитие которых является одной из задач обучения и воспитания в высшей технической школе.

Начертательная геометрия входит в группу общетехнических дисциплин, составляющих основу всякого инженерного образования. Она учит грамотно владеть выразительным техническим языком — языком чертежа, умению составлять и свободно читать чертежи, решать при помощи чертежей различные инженерно-технические задачи.

Кроме того, изучение начертательной геометрии способствует развитию у студентов пространственных представлений и пространственного воображения — качеств, характеризующих высокий уровень инженерного мышления и необходимых для решения прикладных задач.

#### Литература:

1. Брыкова Л.В. О прикладной направленности геометро-графического образования / Л.В.Брыкова // Сборник международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. — Губкин: Губкинский (филиал) ГОУВПО БГТУ, 2011.
2. Кузнецова, Г.В. К вопросу повышения качества знаний студентов технических вузов по графическим дисциплинам / Г.В. Кузнецова, Л.И.Кравцова, И.И. Кострубова // Успехи современного естествознания, 2010. — №9.
3. Пимкова Т.А. Геометрические тела в изобразительном искусстве и черчении. — 2011 — Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/izobrazitelnoe-iskusstvo/>
4. Русинова, Л.П. Краткий конспект лекций по начертательной геометрии для аудиторной и самостоятельной работы студентов технических специальностей. Учебно-методическое пособие / Л.П. Русинова. — Сарапул, 2010. — 73 с.
5. Шубртова, С. Об интеллектуальном развитии. Пространственное мышление и воображение / С. Шубртова, 2010 — Режим доступа: <http://itsidea.ru/page/prostranstvennoe-myshlenie-i-voobrazhenie/>

## Контроль и оценка учебных результатов как основные функции преподавателей

Сайидахмедова Манзура Сулаймоновна, директор

Лицей №2 при Бухарском инженерно-техническом институте высоких технологий (Узбекистан)

Все преподаватели обязаны осуществлять оценивание. При этом оценивание, как правило, выливается в отметки. Более подробно это регулируется законом об обра-

зовании той страны, в которой выполняется задача обучения, или соответствующим положением о проведении экзаменов в других учреждениях.

Однако оценка не является исключительно прерогативой учителей. Другие профессиональные группы также имеют сравнимые функции — это учитель лицея, мастера производственного обучения колледжа, преподаватели в высших учебных заведениях и т.д., то есть везде, где в рамках профессионального обучения или повышения квалификации необходима оценка успеваемости.

Однако, как можно подробнее охарактеризовать оценку? Нижеследующие тексты рассматривают эти вопросы. Оценка имеет свое место во многих «объектах». При этом понятие «местоположение» должно выражать то, какие условия даны и какие выводы следуют из оценки. В то же время понятие «объекты» должно выражать те перспективы, исходя из чего предоставляется обоснование для оценки. При этом, затронутые перспективы содержат различные отдельные аспекты; они обобщены под понятием «импликации». Этим понятием нужно описывать, какие отдельные перспективы предоставляют соответствующее обоснование. При этом выделяют различные импликации, которые изображены на рисунке 1.

Как мы можем разъяснить эти импликации? Как они связаны? Эти вопросы рассматриваются ниже. При этом в центре внимания будут образовательные учреждения как учреждение обучения, учения и оценивания. Здесь приводятся все виды учреждений, выполняющих подобные функции или просто формы учебы.

Система отчасти упорядочена по своеобразной иерархии, при которой предполагается сертификация более



Рис. 1. Импликации оценки

низкой иерархической ступени для того, чтобы попасть на более высокую ступень.

**Оценка и общественные импликации**

- Перспективная функция распределения
- Функция обучения
- Функция экономизации
- Функция контроля
- Функция отчетности
- Развивающая функция

Этот аспект в какой-то степени затрагивает одну сторону системы. Другая сторона относится к общим функциям, которые далее приводятся в краткой форме (рис. 2).

*Перспективная (предположительная) функция распределения:* Задача профессионального обучения заключается в том, чтобы обучать какой-либо специ-

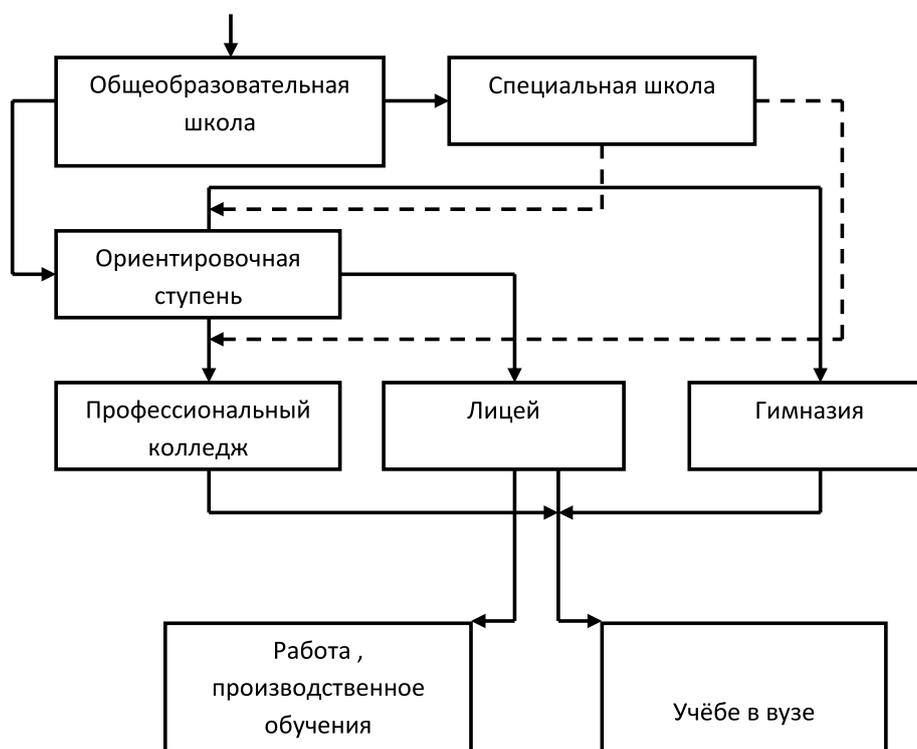


Рис. 2: Перспективная (предположительная) функция распределения, представлена на примере перехода из образовательного учреждения одного типа в другую

альности. Обучение с целью получения квалификации должно отражаться в знании и в компетенции. Потому что знание и компетенция решают, кто и какого положения достигнет в обществе — таков демократический принцип. При помощи приобретенных в образовательном учреждении знаний, которые оцениваются, производится сертификация компетенций. Образовательное учреждение выполняя свою обязанность производить оценку, создает предпосылки для того, чтобы личности «могли распределиться» по различным должностям, имеющимся наготове у экономики и общества.

*Функция обучения:* Каждую оценку внутри существующей системы образования можно перевести в отметку. При этом отметка является показателем (шкалой) достигнутой степени обучения. И в то же время тип учреждения, которую посещал учащийся, свидетельствует о дальнейшем обучении. Это обучение рассматривается как подтверждение знания и компетенции. Последовательность системы через обучение в ходе определенного пути образования создает тем самым предпосылки для получения дальнейшего образования. Таким же образом следует понимать обучение (приобретение квалификации) в других учреждениях, а также при повышении и усовершенствовании квалификации.

*Функция экономизации:* В том числе и в демократическом обществе не имеет смысла желать предоставить всем учащимся каждую из возможных форм образования. В пользу такой точки зрения говорят также различные предпосылки, касающиеся способностей, интеллекта, наследования и окружающей среды, которые считаются определяющими (детерминантами) успеваемости и которые еще ограничивают такое хорошее обучение. Поэтому образовательные учреждения также выполняет функцию: определить, кто в соответствии со своими индивидуальными предпосылками для какой учебы, какого типа учреждения и какого образования пригоден. Пригодность преобразуется через оценки в сертификацию. Выполняя эту функцию, образовательные учреждения реализует тем самым предпосылки для экономического управления переходом например из общеобразовательной школы в лицей или колледж, при этом не имея возможности действовать совершенно независимо от желания родителей.

*Функция контроля:* Каждое учреждение, в задачу которого входит профессиональное обучение, повышение или усовершенствование квалификации, должно видеть принципиальную задачу в том, чтобы осуществлять контроль того, чего преподавателям удалось достичь у учащихся. Именно в связи с размышлениями об управлении качеством с одной стороны, и финансовым планированием с другой стороны, которое даст возможность школам самим принимать решения о собственном бюджете, определять основные направления и развивать школьный профиль, мысли о контроле будут все более важными. Потому что ничего не было бы на перспективу

для образовательного учреждения более фатальным, чем, если бы возникли подозрения в ее несостоятельности давать знания. То же самое можно сказать и обо всех учреждениях, в которых обучение и учеба имеют такое же большое значение.

*Функция отчетности:* Школы, лицей и колледжи — это общественные учреждения. Они являются учреждениями государства с монопольной задачей создания предпосылок для того, чтобы учащиеся могли овладеть знаниями. Тем, что это влечет за собой контроль достигнутого, появляется предпосылка для того, чтобы уровень знаний учащихся представить перед общественностью. Выполняя эту функцию, школа выполняет функцию отчетности. В последнее время ученые некоторых стран например Германии следуют этой точке зрения тем, что они пытаются в запланированных межрегиональных исследованиях выяснить, какое состояние успеваемости достигнуто по определенным предметам.

*Развивающая функция:* Задача каждого педагога принять учащегося с его индивидуальными предпосылками и управлять базирующимися на них и последующими учебными процессами. До тех пор, пока учитывается этот аспект, образовательное учреждение выполняет свою функцию: поддерживать каждого учащегося в соответствии с его индивидуальными условиями и продолжать развивать его компетенции на основе его личных условий.

Немного остановимся на стратегии предотвращения следующих ошибок при наблюдении и оценивании.

- Оценивание несколькими независимыми лицами
- Отделение друг от друга сбор данных и оценивание (напр., в протоколах наблюдений фиксировать только наблюдаемые индикаторы поведения и никаких выводов)
- За основу метода контроля берется наблюдаемое поведение
- Сбор информации различными методами о разнообразных ситуациях
- Владение ясной картиной ожидания для сравнения плановых и фактических данных.

«Нужно в буквальном смысле «создать» картину учащегося и его успеваемости, а это значит, систематически разрабатывать ее! Таким образом, если мы будем создавать картину учащегося не как-нибудь, а будем разрабатывать ее систематически по фиксированным и понятным правилам, мы предотвратим вероятность того, что случайно протекающие и бессознательные процессы повлияют на наше восприятие и наше мнение».

Следует отметить что, контроль и оценка учебных результатов должны производиться в сотрудничестве между учащимися и преподавателем. Отправную точку для этого дает самоконтроль и самооценка учащихся, далее следует взаимное оценивание учащимися выполненной работы. И тогда на этой основе преподаватель может обоснованно представить свою оценку учебных результатов.

Литература:

1. Jäger, Reinhold S.: Von der Beobachtung zur Notengebung – Ein Lehrbuch Landau 2004, S. 27–30 / . Йерер, Райнхольд С.: От наблюдения до выставления отметки. – Учебник. Ландау 2004, стр. 27–30
2. Edelman, D.; Tippelt, R.: Kompetenz – Kompetenzmessung: ein kritischer Überblick. In: Durchblick 2004 Heft 3 S. 7–10
3. Kirchberg, Günter: Konkrete Didaktik der Geographie. Braunschweig 1988, S.299. Кирхберг, Гюнтер: Конкретная дидактика географии. Брауншвейг 1988, стр.299
4. Sacher, Werner: Prüfen – Beurteilen – Benoten. Bad Heilbrunn 1994, S.46/. (Захер, Вернер.: Проверять – оценивать – выставлять отметку. Бад Хайльбрунн 1994, стр. 46).

## Исследовательская деятельность как эффективная форма построения образовательного пространства для развития личности

Сергеева Ирина Ивановна, соискатель  
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

*В статье рассматривается проблема формирования учащегося-исследователя, способного самостоятельно ставить проблемы и разрешать информационно-познавательные противоречия, участвовать в открытых дискуссиях, отстаивать собственную точку зрения. Вопросы, связанные со становлением исследовательской культуры школьников совпадают с общим направлением реформирования российской системы образования и на современном этапе представляют собой социальный заказ общества. Поэтому определение места исследовательской деятельности в структуре и содержании общего образования является одной из ключевых проблем в модернизации образования.*

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, культура исследования, модернизация образования, образовательное пространство, индивидуальная образовательная траектория.

## Research Activity as an Efficient Way of Forming Educational Environment for Students Self-Development

*Issues related with the development of researching culture of students and of the present constitute the social order of society. Therefore, the definition of general education is one of the key problems in educational modernization.*

**Key words:** modernization of education, researching.

*«...Гуманное педагогическое мышление, как вечная истина и как стержень всякого высшего педагогического учения и наследия, таит в себе возможность для постоянного обновления жизни школы, для многогранной творческой деятельности учителя и учительских коллективов... Оно «зажигает искры для рождения разных и новых педагогических систем в зависимости от конкретных исторических, социальных, национальных и экономических условий... Гуманное педагогическое мышление находится в постоянном поиске своего «момента истины», ввиду чего границы его более расширены, нежели границы соответствующей практики»*

(Ш.А. Амонашвили «Школа Жизни»)

Основной целью правительственной стратегии модернизации образования является достижение нового качества образования – качества, отвечающего современным социально-экономическим условиям России и основным направлениям ее развития. «...В намечающихся

контурах будущего общества образованность и интеллект все больше относятся к разряду национальных богатств, а духовное здоровье человека, разносторонность его развития, широта и гибкость профессиональной подготовки, стремление к творчеству и умение решать нестандартные

задачи превращаются в важнейший фактор прогресса страны». [*Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.* — М., 2002]

Необходимость изменений в образовании вытекает из того, что изменения общественной жизни предъявляют новые требования к личности, такие как:

- ответственность и инициативность;
- сформированность ценностей и основных социально-значимых компетенций;
- адаптивность к динамично меняющимся условиям.

В настоящее время вектор развития образования должен быть изменен следующим образом:

- от трансляции готовых обобщенных знаний — к личностным ценностям;
- от проверки памяти — к способности мыслить;
- от авторитарного стиля преподавания — к сотрудничеству между участниками образовательного процесса.

Таким образом, главной целью общего образования должно стать формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать свой творческий потенциал в динамичных социально-культурных условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества. Не столь важно, какую профессиональную карьеру выберет себе будущий гражданин общества, гораздо важнее, чтобы каждый выпускник школы был психически и физически здоровым, культурным и реализовавшим себя человеком.

Поэтому одним из основополагающих принципов обновления содержания образования является принцип культуросообразности, призванный обеспечить формирование духовного мира человека: «В период смены образовательной парадигмы существенно возрастает роль искусства как уникального явления человеческого бытия, которое проявляется в художественном творчестве и формирует культуру восприятия человеком окружающего мира». [*Образовательная область «Искусство». Методические рекомендации по эксперименту по совершенствованию структуры и содержания общего образования.* — М., 2002].

Современная школа, и не только у нас в России, подошла к пределу по части эксплуатации рациональных свойств человека, а распространение компьютерных технологий еще больше усиливает эту тенденцию. В то же время эмоционально-волевая сфера остается мало задействованной, но она представляет собой важнейший резерв повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. [*Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки. — Имидж Гуманитарное образование в школе: теория и практика. № 5, 2004.*]

Огромными возможностями обладает в данном отношении исследовательская деятельность учащихся. Современная ситуация общественного развития требует формирования учащегося-исследователя, способного самостоятельно ставить проблемы и разрешать информационно-познавательные противоречия, участвовать в от-

крытых дискуссиях, отстаивать собственную точку зрения. Вопросы, связанные со становлением исследовательской культуры школьников совпадают с общим направлением реформирования российской системы образования и на современном этапе представляют собой социальный заказ общества. Поэтому определение места исследовательской деятельности в структуре и содержании общего образования является одной из ключевых проблем в модернизации образования. Имеется в виду задача ориентации не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности.

Приобщаясь к культуре исследования, расширяя свой культурный горизонт, ученик сам существенно меняется, совершенствуется собственно человеческие качества: становится добрее, справедливее. Он тоньше чувствует состояние других людей, умеет им сострадать и оказывать помощь, он чувствует свою ответственность за происходящее, становится более выдержанным, терпимым (толерантным), менее эгоистичным и агрессивным по отношению к окружающим, любой возникающий конфликт старается решать путем поиска согласия (консенсуса), разумных компромиссов, избегая борьбы, насилия и жертв.

Х.-Г.В. Воссом разделялась идея, что решающей формой обучения, необходимой современному человеку, является путь обозрения множества альтернатив представленных в комплексном социуме. Для успешной адаптации необходимо наличие многозначной возможности интерпретировать комплексную реальность. Таким образом, учащиеся являются некими деятелями, которые пытаются достичь собственного понимания культурного наследия, которое им предоставлено, а обучение воспринимается как процесс осмысленного генерирования знания, и как приобретенное умение применения этого знания в личных целях. Эта точка зрения согласуется с основными предположениями теории деятельности А.Н. Леонтьева, которая основывается на представлении о человеке как об ищущем и создающим смысл создании, стремящимся принимать участие в культурной деятельности.

Любопытный ребенок позитивно реагирует на новые, необычные, странные или загадочные элементы окружающего мира, двигаясь им навстречу, исследуя их, производя над ними какие-либо действия. Он проявляет желание узнавать о себе и окружающем его мире; изучает окружающую действительность, ищет новые опыты; настойчиво изучает и исследует стимулы с целью узнать больше о них. Подобные ситуации можно описать на основе мотивации компетенции, рассматривая желание ребенка продолжать совершенствоваться как импульс, толчок для большей части самонаправляемой исследовательской деятельности, в которую вовлекаются дети. Во всех подобных ситуациях необходимо привлечение исследовательской деятельности, которая более или менее эквивалентна деятельности, которую относят к категории, называемой самоорганизованным обучением, обучением посредством действия или обучением посредством открытий.

Таким образом, мы можем описать обучение как первичный системный процесс, который стимулирует уверенность в поведенческих отношениях между школьником и окружающим миром. Из этого следует, что отношения между школьником и окружающим миром носят двусторонний характер, то есть, между ними существует взаимозависимость и двустороннее взаимодействие. Мы можем назвать это образовательным окружением или образовательным пространством.

Становится очевидным, что образовательное пространство функционирует наилучшим образом, если оно способствует совместимости учащегося и окружающего мира на основе исследовательской деятельности, с одной стороны, и возможностей для исследования, с другой. Учитель должен ставить перед учащимися такие проблемы, которые трудны ровно настолько, чтобы внутреннее любопытство детей само мотивировало исследовательскую деятельность. Если образование должно подготовить ребенка к реальной жизни, учитель и учащийся должны быть оба вовлечены в обсуждение проблемы при разделяемом понимании.

Внутри педагогической деятельности происходит конфликт между необходимостью, с одной стороны, вовлечения детей в уже созданную, «готовую» культуру и, с другой стороны, воспитание творческих и автономных участников культуры, которая не является «готовым продуктом», но формируется постоянно.

Быстрый рост знаний и еще не открытых явлений, быстрая смена технологий требуют ориентировать образование на еще не достигнутый сегодня уровень науки и техники. Эффективный путь достижения этого результата — сформировать поисковый стиль мышления, привить интерес к интеллектуальной деятельности и по-

знанию. Одним из инструментов, позволяющих решить подобную задачу, является построение образовательного процесса на основе самостоятельной учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Школа XXI века должна осознавать необходимость целостной образовательной концепции по отношению к личности учащегося, единство целей и задач. Необходима единая система, платформа, на которой будет выстроен образовательный процесс школы в целом. Использование организации образовательного процесса на основе учебно-исследовательской деятельности учащихся может являться подобной платформой

Введение исследовательской деятельности учащихся как единой концептуальной платформы дает возможность построения индивидуальной образовательной траектории для каждого ребенка и облегчает изменение ее направления при смене образовательных приоритетов и мотиваций, является фундаментом для самоопределения личности, предпрофильной и профильной подготовки.

Созданное на основе исследовательской деятельности образовательное пространство стимулирует ребенка к творческому поиску, а участие в исследовательских конференциях и экспедициях, знакомство с исследовательскими работами сверстников во время защиты индивидуальных исследовательских работ способствуют формированию широкого круга интересов, стимулируют желание попробовать свои силы в различных областях знаний. Возможность формирования собственной образовательной траектории непосредственно учащимися делают такое образовательное пространство комфортным для всех участников образовательного процесса, что позволяет эффективно решать стоящие перед школой задачи.

#### Литература:

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М., 2002
2. Образовательная область «Искусство». Методические рекомендации по эксперименту по совершенствованию структуры и содержания общего образования. — М., 2002.
3. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки. — Имидж Гуманитарное образование в школе: теория и практика. № 5, 2004.

## Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта в вузе

Амплеева Вероника Владиславовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Сурнин Дмитрий Игоревич, аспирант

Тольяттинский государственный университет

В принятой в 2009 году Концепции развития физической культуры и спорта на период до 2020 года совершенствование трудовых ресурсов обозначено как одно из направлений государственной политики в области физи-

ческой культуры и спорта [6]. Связано это с тем, что физическая культура и спорт является той социальной сферой, от эффективности функционирования которой, существенно зависит физическое, духовное, интеллектуальное

здоровье и благополучие личности и общества в целом (М.Я. Виленский, Н.Х. Хакунов, А.О. Чижов, М.М. Эбзеев и др.).

Это предъявляет особые требования к подготовке специалистов по физической культуре и спорту, что связано в первую очередь с реформированием содержания профессионального образования в данной сфере (М.Я. Виленский, Е.Н. Гогонов, С.А. Хазова, М.М. Эбзеев и др.).

Итогом модернизации высшего профессионального образования 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 (В.И. Григорьев, Н.Х. Хакунов, В.А. Чистяков). Что, по мнению В.И. Григорьева и В.А. Чистякова, наряду с физической культурой личности определяет необходимость формирования универсальных и специализированных компетенций [2].

Компетентностный подход, является одним из ответов системы образования на социальный заказ, который заключается в том, что специалист должен обладать целеустремленностью, способностью к непрерывному творческому самообразованию, умению использовать опыт в любой ситуации. Данный подход, основанный на исследованиях таких ученых как В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скоткин и др., определяется тем, насколько у выпускника развиты соответствующие компетенции, которые формируются и проявляются в практической деятельности.

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. Анализ данных работ 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.

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 [3].

Значение коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке будущих специалистов физической культуры и спорта обусловлено содержанием Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования как второго (2000 г.), так и третьего (2007 г.) поколения, который содержит

требования к профессионально-педагогическому общению и речевой подготовке, обозначенных в блоке общепрофессиональных и специальных дисциплин (пункт 7.1) [1].

Следовательно, актуальность формирования коммуникативной компетентности специалистов физической культуры и спорта определяется несколькими аспектами. Во-первых — динамичным характером жизни и профессиональной деятельности, которые требуют наличия таких качеств как: коммуникабельность, культуры общения, умение быстро вливаться в производственный коллектив, готовность адаптироваться к новым условиям работы, регулировать отношения между людьми в процессе совместной работы. Во-вторых — спецификой самой деятельности специалистов физической культуры и спорта, так как они могут осуществлять, как педагогическую деятельность — работая учителями физической культуры и тренерами, так и управленческую и рекреационную. В-третьих — тем, что это, профессия в системе «человек-человек», где общение является одной из значимых категорий.

Вопросам педагогического общения и речевой деятельности в профессиональной подготовке специалистов, в частности сферы физической культуры спорта, посвящены многочисленные исследования Г.Д. Бабушкина, М.Я. Виленского, А.А. Дергач, С.Б. Елканова, И.А. Зазюна, Е.П. Ильина, И.Ф. Исаева, В.А. Кан-Калика, Н.М. Костиной, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Никандрова, О.В. Петунии, М.И. Станкина, А.И. Чучалиной, С.А. Хазовой и др.

Однако, сложность формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста физической культуры и спорта заключается в том, что служебные задачи зависят от направленности — специфики работы, которая может быть существенно разной.

Как отмечает С.А. Хазова: «...следует учитывать оба аспекта их профессиональной деятельности, которую, на наш взгляд, имеет смысл условно разделить на две группы: педагогическую (собственно педагогическую (деятельность в сфере общего среднего и дополнительного физкультурного образования) — учитель физической культуры, тренер и научно-педагогическую — преподаватели средних и высших учебных заведений) и деятельность, не связанную напрямую с системой образования (организационно-управленческая (сотрудник органов управления физической культурой и спортом) и физкультурно-рекреационная (организатор физкультурно-активного отдыха населения) деятельность» [7, с. 30].

Следовательно, особенность деятельности специалистов по физической культуре и спорту заключается в том, что они могут работать как учителями физической культуры и тренерами, так и осуществлять другого рода деятельность в сфере физической культуры и спорта, отличную от педагогической, в частности, управленческую и рекреационную [90].

А значит, определяя содержание профессиональной подготовки специалиста по физической культуре и спорту,

следует учитывать все аспекты его профессиональной деятельности и специфику общения.

Наиболее отличающейся от других является деятельность спортивного менеджера, так как данная специальность относится к иной профессии — менеджер, а вот физкультурно-рекреационная деятельность оказалась достаточно близкой по результатам, средствам и действиям к педагогической деятельности учителя ФК, что предполагает наличие соответствующих профессиональных коммуникаций.

Исходя из анализа исследователей А.А. Дергач, Е.П. Ильина, И.Ф. Исаева, Н.М. Костиной, А.И. Чучалиной и др., считаем, что эффективность профессионального общения специалиста физической культуры и спорта во многом определяет культура речи.

Если слово учителя, ведущего любой общеобразовательный предмет, способствует формированию понятий, представлений о тех или иных явлениях в природе и обществе, то слово учителя физической культуры, кроме того, активно помогает созданию вначале двигательного образа, а затем и формированию двигательных умений и навыков. На специфику профессиональной речи учителя физической культуры влияют многие факторы, но в первую очередь — дефицит времени и характер действий на занятиях [4].

Е.П. Ильин и И.Ф. Исаев отмечают, что действенность слов зависит от многих факторов: от глубины знаний в области физической культуры, от интеллектуальности учителя, уверенности в своей педагогической компетентности, культуры и техники речи [4,5].

Однако, основу педагогического общения специалиста физической культуры и спорта, составляет не только профессиональная речь, но и стиль общения, который в итоге и определяет ту форму выражения и воздействия, с помощью речи, от которой зависит коммуникативная успешность.

Е.П. Ильин выделяет несколько стилей общения, основываясь на привязке стиля общения к стилю руководства: авторитарному стилю руководства соответствует авторитарный (императивный) стиль общения, демократическому стилю руководства — демократический стиль общения. При этом, как отмечает автор, речь не идет об их отождествлении, так как стиль руководства характеризуется не только стилем общения, но и способом принятия решения (единоличным или коллегиальным), ориентацией на инициативность подчиненных или же на жесткую регламентацию их активности и т.д. Поэтому стиль общения относится к стилю руководства как часть к целому [4, с. 301].

Эффективность общения во многом зависит и от самого тренера, от того, как он себя держит с учениками, что определяет наличие такого компонента как психологический такт.

Психологический такт базируется на многих качествах, называемых в обиходе душевными: доброжелательности, чуткости, отзывчивости, искренности.

Тактичный тренер может быстро и безошибочно разобратся в возникшей ситуации, понять трудности общения для того или иного ученика, определить его состояние и с учетом этого найти единственно правильное решение, подобрать подходящую форму воздействия, найти верные слова, интонацию, чтобы не поставить учащегося в неловкое положение.

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, совета, указания, замечания как основных методов управления;
- ориентирование в социальных ситуациях;
- определение личностные особенностей и эмоционального состояния других людей;
- выбор адекватные способы обращения с других людей 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, можно сделать вывод о том, что, одна из наиболее важных задач в профессиональной подготовке специалистов по физической культуре и спорту, состоит не только в том, чтобы научить говорить в зависимости от цели высказывания и адресата, то есть в конечном итоге научить пользоваться речью сообразно обстоятельствам. Она заключается в том, чтобы сформировать у студентов «коммуникативную компетентность», которая охватывает как знания языковой системы и владение языковым материалом (речью), так и соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения. Что предполагает наличие определенных структурных компонентов, на развитие которых будет направлен процесс обучения в вузе.

Практическая значимость и недостаточная разработанность проблемы обусловили выбор темы исследования: «Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта в вузе».

**Цель исследования** — повышение уровня коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта посредством программы на основе интерактивных методов обучения.

Содержание разработанной нами программы строилось на основе трехчастной структуры коммуникативной компетентности, которая на основе многочисленных исследований (Л.М. Митина, Л.А Петровская, А.К. Болотова, Ю.М. Жуков, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина), и исходя из специфики профессиональной деятельности специалиста

физической культуры и спорта, была представлена в виде следующих взаимосвязанных компонентов:

- 1) лингвистический — культура и техника речи;
- 2) когнитивно-операционный — знания, умения и навыки эффективного общения;
- 3) личностный — профессионально-личностные качества.

Разработанная программа включала в себя два модуля:

- 1) комплекс семинарско-практических заданий для психолого-педагогических дисциплин;
- 2) спецкурс «Психология общения в спорте».

Суть разработанной программы состояло в том, что в рабочие программы по таким дисциплинам как «Психология физической культуры и спорта», «Психология общения в спорте» (спецкурс) и «Педагогическое мастерство тренера», нами были включены семинарско-практические задания в интерактивной форме (рис. 1).

*1 блок комплекса семинарско-практических заданий, был использован на 3 курсе, при изучении дисциплины «Психология физической культуры и спорта», где активно использовались игры, упражнения и задания, направленные на овладение и совершенствование профессиональной речи (культуры речи и речевого высказывания) и педагогической техники (владение жестикуляцией, мимикой).*

Все задания данного блока были разбиты на следующие группы:

1. Упражнения на развитие чувствительности к невербальным средствам коммуникации.
2. Упражнения на осознание и совершенствование жестикуляции и мимики в педагогическом общении.
3. Упражнения на осознание особенностей оформления речи.

*2 блок семинарско-практических заданий использовался в ходе разработанного нами спецкурса «Психология общения в спорте». Задания, используемые в ходе изучения данной дисциплины, на 4 курсе, были направлены на формирование основных умений и навыков педагогического общения.*

Поэтому, основным средством являлись задачи ситуативного характера, которые в педагогическом общении наиболее четко отражают уровень сформированности коммуникативной компетентности специалиста физической культуры и спорта.

Все задания были разделены на 5 групп и направлены на формирование определённых коммуникативных компетенций:

1. Обучение технике ведения беседы с учеником
2. Обучение умениям преодолевать трудности в общении
3. Обучение педагогическим умениям выслушивать ученика
4. Обучение умениям ведения спора, диалога и дискуссии
5. Метод анализа конкретных ситуаций в педагогическом общении

Задачами данных заданий является формирование у будущих специалистов по физической культуре и спорту, адекватной психолого-педагогической установки в общении «на ученика», создание у студентов представления о «техниках слушания», способствующих или затрудняющих понимание собеседника, формирование умения активного слушания ученика, коллеги, партнера. Метод анализа конкретных ситуаций учит отвечать на вопросы не одним однозначным ответом, «да» или «нет», а несколькими их вариантами.

А поскольку специалист физической культуры и спорта должен обладать проектировочными, конструктивными, организаторскими, гностическими и коммуникативными компетенциями, было необходимо максимально приблизить деятельность студентов к их будущей профессии.

Для этого нами был разработан спецкурс «Психология общения в спорте», который в определенной степени компенсировал пробелы в подготовке специалистов данной области. На основе целевой установки данного спецкурса его задачами являлось: формирование профессионально-коммуникативных компетенций; формирование мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности; формирование способностей моделировать педагогические реальности в контексте профессионального взаимодействия на основе сотрудничества и творчества (приложение 1).

Однако, создание спецкурса было обусловлено не только моделированием профессиональной деятельности специалиста ФК и С, но и наличием внутрипредметной интеграцией блока психолого-педагогических дисциплин, что позволило систематично и последовательно формировать коммуникативную компетентность будущих специалистов физической культуры и спорта в вузе.

*Следующим разделом комплекса семинарско-практических заданий являлся 3 блок, где основным средством являлись тренинговые упражнения и задания, которые использовались в ходе изучения дисциплины «Педагогическое мастерство тренера» на 5 курсе.*

Основная цель, которую мы преследовали, включая тренинги в занятия, заключалась в стремлении помочь творческому развитию и саморазвитию студентов путём снятия ограничений, комплексов, мешающих раскрытию внутреннего резерва, потенциала личности. Исходя из этого, *задачами* данного блока семинарско-практических заданий являлось:

- развитие у студентов профессионально-личностных качеств (педагогическая толерантность);
- стимулирование индивидуально-личностного проявления, стиля поведения;
- создание условий для овладения технологическими приемами самообразования и самовоспитания.

Все задания, в виде тренинговых упражнений были разделены, на 3 группы и направлены на развитие педагогической толерантности, которая включает в себя такие качества как: 1) рефлексия; 2) эмпатия; 3) самоконтроль.

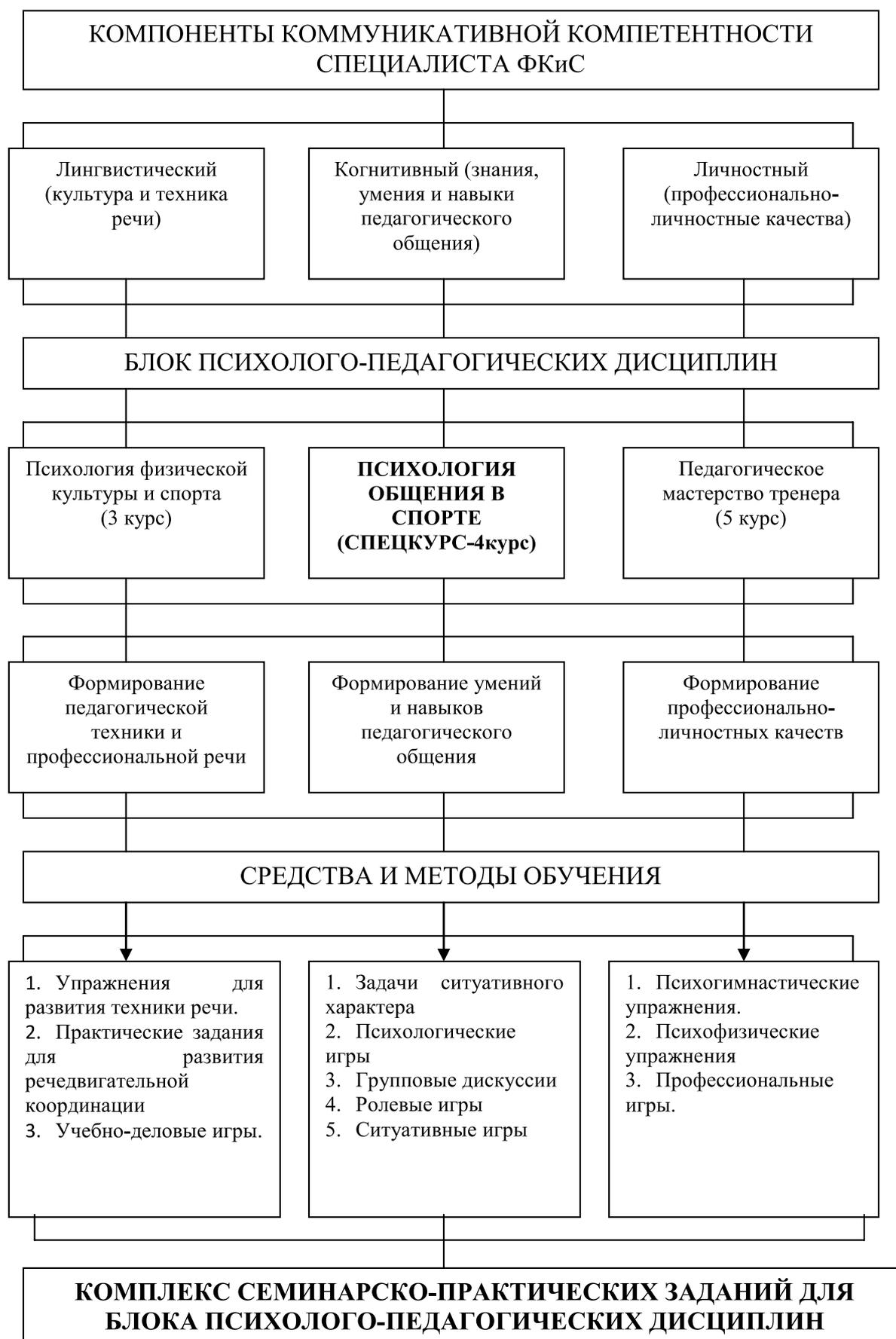


Рис. 1. Содержание программы направленной на формирования коммуникативной компетентности специалистов ФКиС

Таблица 1. Показатели уровня сформированности компонентов коммуникативной компетентности в конце формирующего эксперимента

| Компоненты              | КГ (n=22) |         |         | ЭГ (n=24) |         |         |
|-------------------------|-----------|---------|---------|-----------|---------|---------|
|                         | низкий    | средний | высокий | низкий    | средний | высокий |
| Лингвистический         | 36,3%     | 40,9%   | 22,7%   | 12,5%     | 50%     | 37,5%   |
| Когнитивно-операционный | 13,6%     | 50%     | 36,4%   | 0%        | 37,5%   | 65,5%   |
| Личностной              | 27,3%     | 50%     | 22,7%   | 8,3%      | 50%     | 41,7%   |

Таблица 2. Показатели сформированности коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта на основе метода рейтинговой оценки

| Уровни  | Контрольная группа (n=22) |    |                    |      | Экспериментальная группа (n=24) |      |                    |      |
|---------|---------------------------|----|--------------------|------|---------------------------------|------|--------------------|------|
|         | Начало эксперимента       |    | Конец эксперимента |      | Начало эксперимента             |      | Конец эксперимента |      |
|         | чел.                      | %  | чел.               | %    | чел.                            | %    | чел.               | %    |
| Низкий  | 11                        | 50 | 6                  | 27,3 | 10                              | 41,7 | 2                  | 8,3  |
| Средний | 9                         | 41 | 11                 | 50   | 11                              | 45,8 | 12                 | 54,5 |
| Высокий | 2                         | 9  | 5                  | 22,7 | 3                               | 12,5 | 10                 | 41,6 |

При этом главной задачей тренинга являлось уточнение, конкретизация и расширение системы знаний о себе, своего «Я — образа» как личности; адекватное оценивание своих возможностей и способностей; закрепление «Я — концепции» в конкретных ситуациях взаимодействия и общения, отработка навыков эффективной саморегуляции, а, следовательно, и саморазвития.

Также следует отметить, что в основе реализации разработанной программы лежат такие принципы обучения как: 1) развивающего характера; 2) воспитывающего характера; 3) научности и системности познавательной деятельности; 4) доступности; 5) преемственности; 6) практической и социальной направленности; 7) творческой активности и самостоятельности

Данные принципы, представляют собой систему, целостное единство, скрепленное их тесной взаимосвязью таким образом, что реализация одного принципа невозможна без реализации других.

Базой для проведения педагогического эксперимента являлся факультет «Физическая культура и спорт» Тольяттинский государственный университет. С целью проведения эксперимента, студенты из Тольяттинского государственного университета, поступившие на факультет в 2006 году, были разделены на экспериментальную и контрольную группы. Общее количество студентов составляло 53 человек. Однако, в связи с отчислением, предоставлением академических отпусков и по другим причинам, в течение трех лет произошел некоторый отсев студентов, и состав сократился соответственно до 22 человек в контрольной группе и 24 человек в экспериментальной группе. Из этих данных мы исходили при проведении опытно-экспериментальной работы.

Формирующий эксперимент проводился с 3 курса, так как по результатам констатирующего эксперимента было

установлено, что именно в этот период происходит целенаправленное формирование профессиональных компетенций и профессионально-личностных качеств.

В результате проведения комплексного тестирования, на завершающем этапе формирующего эксперимента, нами были получены следующие результаты. Результаты оценивания уровня сформированности коммуникативной компетентности в процессе опытно-экспериментального исследования в контрольной и экспериментальной группах отражены в таблице 1.

Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень сформированности коммуникативной компетентности в обеих группах увеличивается от курса к курсу. Однако эта динамика может объясняться естественным приростом количества и качества знаний, умений и навыков, полученных в результате учебно-образовательной деятельности и педагогической практики, особенно если учитывать тот факт, что некоторые студенты уже начинают работать в сфере физической культуры и спорта.

Но, несмотря на прирост показателей в обеих группах, следует отметить, что в экспериментальной группе уровень сформированности коммуникативных умений выше, чем в контрольной, что определяется нахождением основного процента студентов ЭГ на высоком и среднем уровне.

Оценивание уровня сформированности коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта в конце формирующего эксперимента также производилось на основе метода рейтинговой оценки, которую проводила группа экспертов: преподаватели кафедры физической культуры и спорта, методисты, по месту прохождения практики (учителя физической культуры и тренеры ДЮСШ, СДЮШОР) (табл. 2).

Использование данного метода оценки сформированности коммуникативной компетентности будущих специа-

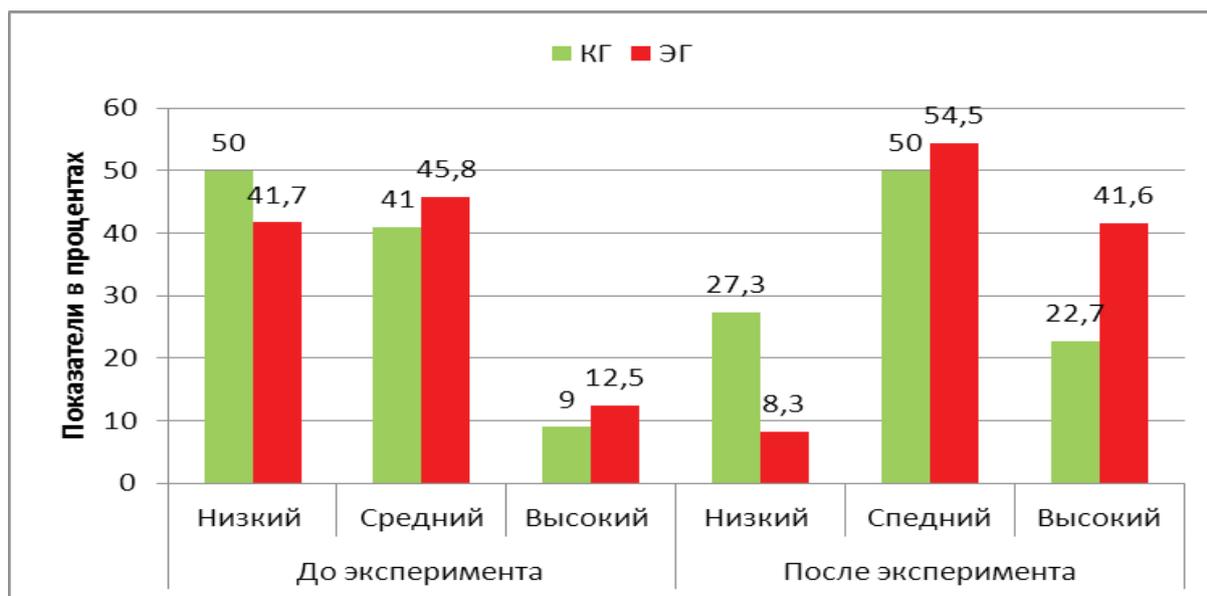


Рис. 2. Показатели сформированности коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта в ходе эксперимента

листов физической культуры и спорта, дало возможность увидеть, что высокий уровень коммуникативной компетентности был обнаружен у 41,6% (10 человек) студентов ЭГ, в основном, хорошо успевающих по всем дисциплинам. Из них 22,2% (5 человек) студентов активно проявили свои коммуникативные способности при подготовке и проведения конференций различного уровня.

Средний уровень активности проявили 54,5% (12) студентов.

Низкий уровень коммуникативной компетентности показали 8,3% студентов, в основном за счет низкого уровня развития личностных качеств, которые в конечном итоге не давали установить контакты на основе взаимодействия и сотрудничества.

Данные рисунка 2 наглядно отражают динамику процентного соотношения студентов с различным уровнем сформированности коммуникативной компетентности в обеих

группах в ходе эксперимента. И если в ЭГ процент студентов с низким уровнем уменьшился с 41,7% до 8,3%, то есть снизилось на 8 человек, которые перешли на средний уровень, то в КГ этот показатель составил 5 человек – 22,7%.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что интенсивность процесса развития личности студентов факультета физической культуры и спорта в учебной деятельности, безусловно, зависит от ее содержания и организации. Процесс обучения студентов в экспериментальной группе с использованием комплекса семинарско-практических заданий обеспечивал активное участие каждого из них в решении проблемных ситуаций, учебно-творческих заданий. В результате увеличения времени на самостоятельную работу, использования активных форм обучения повысилась творческая активность и успеваемость студентов, что соответственно влияет на более успешное и качественное обучение.

#### Литература:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальности 032101.65 «Физическая культура и спорт». Квалификация – специалист физической культуры и спорта. М.: Министерство образования Российской Федерации, 2000.
2. Григорьев В.И. Государственный образовательный стандарт – стабилизационный инструмент развития физической культуры в вузах/ В.И. Григорьев, Д.Н. Давиденко, В.А. Чистяков// Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. №4 (74). 2011. с. 40–48.
3. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. М.: Гардарики, 2003. 223 с.
4. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
5. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Москва. Белгород, 1993. 142 с.
6. Стратегия развития физической культуры и спорта на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sportspravka.com/main.mhtml?Part=356>
7. Хазова С.А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки: монография. Майкоп, 2011. 384 с.

## Совместная работа педагога-психолога и учителя-логопеда с детьми 6–7 лет

Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог;

Спиридонова Е.П., учитель-логопед  
Детский сад №659 (г. Москва)

Последние данные обследования детей, поступивших в общеобразовательный детский сад показывают, что около 50% из них не готовы к освоению программы детского сада.

Часть детей удается за счет мобилизации резервных возможностей самостоятельно компенсировать отставание в развитии некоторых психических функций и усвоение программы. Другая часть детей, имеющая дополнительные неблагоприятные факторы (отклонение в развитии речи, нарушения здоровья, отрицательное влияние социума в котором живут дети), оказывается неуспешной в освоении программы, эти дети еще как-то осваивают материал, то с усложнением программы в более старших группах совершенно выпадают из учебного процесса.

Однако надеется на то, что отстающих детей не будет, не стоит. Статистические данные показывают, что выросло и продолжает расти число детей с ограниченными и функциональными заболеваниями среди дошкольников. А это значит, что все психическое развитие таких детей проходит в форме дизонтогенеза, нарушенного развития. Именно поэтому в образовательном учреждении остается высокая потребность в работе узких специалистов: психолога, логопеда, а в некоторых случаях и дефектолога, так как сейчас родители имеют право выбирать детский сад или школу для обучения своего ребенка, даже если у него имеются специальные образовательные потребности.

На современном уровне развития коррекционной педагогики модель деятельности логопеда в детском саду достаточно полно проработана (Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция). Логопед прекрасно знает, как работать с детьми, имеющими речевую патологию, как в группе с возрастной нормой, так и в коррекционном. То же самое можно сказать и про психолога, функционал которого в детском саду достаточно проработан. Однако в общеобразовательном детском саду в последнее время встречаются дети, уровень психического развития которых на первый взгляд не выходит за пределы нормы. Эти дети не имеют бросающихся в глаза отклонений в развитии речи, но учеба дается им с трудом. Особенно большие трудности испытывает данная категория детей в освоении речи. Оказание помощи таким детям возможно только совместными усилиями психолога и логопеда. И тогда выясняется, что модель взаимодействия в работе этих специалистов слабо проработана.

Теоретической основой совместной деятельности психолога и логопеда может стать нейропсихология. Основные положения отечественной нейропсихологии, в на-

стоящее время признанной во всем мире, заложенный Л.С. Выготским, А.Р. Лурия (Хомская Е.Д. учебник Нейропсихология) и его учениками. Нейропсихология бурно развивается сегодня, имеет несколько достаточно самостоятельных направлений, из которых наибольший интерес для нас представляют нейропсихология, нормы и проблемы индивидуальных различий, а также нейропсихология детского возраста и проблемы коррекции отклонений развития психических функций. Мы видим, что эти направления тесно взаимосвязаны. Каждое из них опирается на основные принципы нейропсихологии: о динамической локализации высших психических функций, о функциональных системах, о рассмотрении мозга как целостной структуры, каждая из частей которой вносит свой специфический вклад в осуществление любой функции. Плодотворным в работе психолога и логопеда оказывается факторный, синдромный подход в анализе отклонений формирования и нарушения высших психических функций, среди которых, разумеется, находится и речь. В работе мозга выделяются определенные факторы, входящие в качестве составляющих в разные психические функции. Каждый фактор связан с определенными структурами коры больших полушарий мозга, поражение которых ведет к выпадению связанного с ними факторами. Таким образом, с одной стороны, психическая функция каждый раз нарушается по-разному и зависит это от того, какой из входящих в функцию факторов поражен. Таким образом, мы видим, что ни одна из высших психических функций никогда не разрушается полностью, всегда остаются возможности для ее восстановления. Кроме того по отношению к деятельности логопеда это означает, что работа по развитию речи должна проходить совместно с работой по развитию неречевых функций. Рассмотрим это подробнее. Нейропсихологии выделяют несколько основных базисных факторов:

- Энергетический — поддерживающий тонус и активность мозга в целом (стволовые структуры);
- Модально-специфические, связанные с работой задних отделов коры — 0 это зрительные, слуховые и тактильные восприятия, память (постцентральные отделы коры);
- Кинестетический фактор, связанный с пре-моторной областью, обеспечивает организацию последовательных движений, переключение с одной позы на другую;
- Пространственный фактор, связанный с задне-теменными отделами коры, обеспечивает восприятие реального пространства и формирование пространственных представлений, а также квазипространство-запись графических символов, речь;

- Фактор произвольности, осуществляющий планирование и контроль за осуществлением любой деятельности, связанный с префронтальными отделами в большей степени левой лобной доли;

- Фактор сукцессивности, симультантности и функциональной асимметрии мозга определяет разницу в познавательных стратегиях левого и правого полушария: левое полушарие в основном использует стратегию последовательной обработки информации, а правое — одновременного, целостного, симультального восприятия информации.

Каждый из этих факторов участвует в организации речевой функции, как устной, так и письменной. При их нарушении речевая функция поражается системно, но каждый раз по-разному. Изучение нарушений речи правшей, как взрослых, так и детей, достаточно полно проведено в клинике очаговых поражений мозга (Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. Исследования отечественных и зарубежных ученых показывают, что речевые функции у 95 % правшей и 70 % левшей связаны с левым полушарием мозга, у 15 % левшей с правым, у остальных 15 % левшей — с обоими. Наиболее качественно обеспечивают речевую деятельность структуры левого полушария: они реализуют сенсомоторный уровень, уровень понятий, выраженных в значениях слов, а мелодико-интонационные характеристики речи, тембр голоса более связанные со смысловой, аффективной стороной речи, обеспечиваются левым полушарием мозга. Эти утверждения относятся не только к нарушениям речи при очаговых поражениях мозга, но и к речевому развитию у праворуких и леворуких детей. В целом отмечается, что при имеющихся отличиях нейропсихология речи взрослых правшей вполне применима к речи праворуких детей. Что касается левшей, то практически все авторы отмечают недостаточную проработку проблемы речевого онтогенеза у левшей. Наши собственные исследования и исследования других авторов показывают, что именно дети с выраженными или скрытым левшеством в системе рука-ухо-глаз испытывают разной степени трудности при освоении чтения и письма. Эти дети могут допускать большое число ошибок, среди которых в начальной школе больше специфических ошибок (замены букв, близких по акустико-артикуляционным и оптическим признакам, пропуски, вставки и перестановки букв, слогов, слов, нарушения согласования и управления, «зеркальное» письмо).

Прослеживается четкая связь нарушений базовых факторов, выявляемых в нейропсихологическом обследовании, с определенными группами ошибок у детей. Замены букв, близких по акустическим, оптическим признакам, пропуски и вставки связаны с модально-специфическими факторами, так как они отражают несформированность фонематических и оптических представлений, слабостью слухо-речевой и зрительной памяти. Замены букв, близких по артикуляторным признакам, отражают недостаточность кинестетического фактора, с ним связывают и пропуски согласных звуков. Пропуски

согласных при стечении вставки гласных в стечениях согласных, повторение слогов, букв, слов, замены букв, состоящих из одинаковых, но представленных в разном количестве, элементов (ш-и, т-п), некоторые каллиграфические трудности, объясняются несформированностью кинестетического фактора. Смещение букв, имеющих одинаковые, но по-разному расположенные в пространстве элементы, случаи «зеркального» письма объясняются нарушением пространственного фактора. Большое число орфографических ошибок, аффективные влияния говорят о недостаточности фактора произвольности. И наконец, низкий темп письма, быстрая утомляемость указывают на нарушение энергетического фактора.

Дети испытывают трудности, имеющие как наследственное, так и травматическое левшеством, но в последнем случае эти трудности усугубляются наличием неврологической патологии, ММД, расстройством устной речи. Отрицательно сказываются на успешности обучения и частные соматические заболевания детей.

При организации коррекционной работы особое место занимает нейропсихологическое обследование, которое наряду с анамнестическими данными, изучением медицинской документации, углубленным обследованием устной речи, проведением диагностики психического развития позволит выявить как наиболее отстающие в развитии факторы, так и те резервы, на которые следует опираться в работе.

Существуют готовые методики нейропсихологического тестирования (Ахутина Т.В., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Максименко М.Ю., Яблокова Л.В. Нейропсихологическое обследование детей младшего школьного возраста — М.: АНО «ПЭб», 2007 г.). Но в любом случае исследование должно быть обращено ко всем блокам мозга. При «подтягивании» отстающие в развитии функции работа строится по принципу возвращенного онтогенеза, т.е. определяется уровень сформированности, с опорой на который и ведется дальнейшая работа. Как уже говорилось, коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на формирование невербальных и вербальных функций в их единстве и взаимосвязи, так как нет речи без деятельности.

Таким образом, мы видим, что факторный подход позволяет сделать взаимодополняющую работу психолога и логопеда. Не стоит ломать копыта по вопросу о нужности или ненужности диагностики ребенка. Использование методик нейропсихологического обследования детей позволит сделать помощь ребенку со стороны узких специалистов адресной, а значит, и более эффективной. Основными идеями, определяющими содержание взаимодействия психолога и логопеда, компетентность коррекционно-развивающей работы с детьми, работы по преодолению или предупреждению у дошкольников с речевыми нарушениями и психического развития являются следующие:

- Единство коррекционных, образовательных и воспитательных задач;

- Принцип коррекционной направленности общеобразовательных занятий;
- Развивающий характер работы и формирование качеств личности ребенка;
- Принцип максимального выявления и использования резервов психического развития дошкольников;

- Воспитание у детей интереса к занятиям, познавательной активности и самостоятельности;
- Опора на личный опыт детей;
- Достижения успеха на каждом этапе занятия как важнейшее средство стимуляции познавательной деятельности.

## Образовательная программа «Мир Лего»

Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог  
Детский сад №659 (г. Москва)

В развитии и обучении детей в настоящее время используются как традиционные коррекционно-развивающие методики, так и новые технологии, такие как Лего, Лого, игры и занятия с нетрадиционным оборудованием и материалом.

Наиболее популярным оборудованием на сегодняшний день считаются материалы Лего, в которые входят различные виды конструкторов, изобразительные игрушки, которые могут использоваться как в самостоятельных видах деятельности, так и в сочетании с другими направлениями работы (игры с водой и песком, сюжетно-ролевая игра и др.).

Материал Лего является универсальным и многофункциональным, поэтому он может использоваться в различных видах коррекционно-развивающей работы.

В рамках основной Программы воспитания и обучения занятия с Лего материалом помогают развивать необходимые виды детской деятельности (изобразительную, игровую, познавательную), формирует и развивает пространственные ориентировки, мелкую моторику, сенсорные представления, могут использоваться всеми специалистами во всех направлениях обучения, мной разработана следующая схема работы с Лего конструктором, где отражена взаимосвязь с другими направлениями коррекции и развития:

- развитие элементарных конструктивных навыков
- развитие мелкой моторики
- развитие пространственной ориентировки
- сенсорное развитие
- развитие познавательных процессов
- обогащение и развитие представлений об окружающем мире
  - классификация
  - развитие творческих способностей
  - развитие сенсорно-аналитической деятельности
  - знакомство с многообразием животного мира, формирование бережного и ответственного отношения ко всему живому
    - формирование элементарного представления о взаимосвязи и взаимодействии живых организмов со средой обитания

Данная программа рассчитана на 1 год обучения, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей психического и интеллектуального развития детей каждой группы.

Учебный процесс предусматривает подгрупповые (группа формируется в зависимости от уровня развития детей) и индивидуальные занятия.

**Форма контроля:** 2 раза в год проводится диагностика (сентябрь-октябрь, май-июнь).

Нами подготовлены, в соответствии с учетом контингента детей, следующие критерии, определяющие уровни развития:

### 1 уровень

Ребенок имеет индивидуальные физические способности, интерес поверхностный; включается в коллективную деятельность; эмоционально неустойчив; имеет разрозненные навыки и представления; деятельность носит нецеленаправленный характер.

### 2 уровень

У ребенка наблюдается пассивность при достаточных знаниях; умениях и навыках; раскрывается недостаточная мотивация заинтересованности; освоение программного уровня, сниженное в силу индивидуальных особенностей.

### Содержание образовательной программы

Учитывая возрастные и индивидуальные особенности развития детей среднего и старше дошкольного возраста, в данной программе большое место отводится сенсорному развитию и конструированию, а также созданию коллективных моделей. В этих видах деятельности происходит коррекция и развитие познавательной деятельности, взаимодействия между детьми.

Учебный план составлен из расчета 2-часовой учебной нагрузки на учебную группу в неделю, т.е. 840 часов в год.

Учебный план «ГОУ Детский сад №659» разработан в соответствии с основными положениями Закона Российской Федерации «Об образовании», Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного образования детей, Положением о порядке аттестации и государственной аккредитации рекомендаций Министерства образования РФ «Организация и содержание атте-

**Учебно-тематический план**

| №  | Наименование разделов                                   | Количество часов | теоретические | практические | примечания |
|----|---|------------------|---------------|--------------|------------|
| 1  | Обследование детей                                      | 80               | -             | 80           | -          |
| 2  | Подготовка к созданию проекта «Волшебные лабиринты»     | 56               | 24            | 32           | -          |
| 3  | Модели «Человека»                                       | 48               | 20            | 28           | -          |
| 4  | Создание проекта «Волшебные лабиринты»                  | 38               | -             | 38           | -          |
| 5  | Подготовка к созданию проекта «Дом, в котором мы живем» | 56               | 24            | 32           | -          |
| 6  | Создание проекта «Дом, в котором мы живем»              | 36               | -             | 36           | -          |
| 7  | Подготовка к созданию проекта «Зимние праздники»        | 56               | 24            | 32           | -          |
| 8  | Создание проекта «Зимние праздники»                     | 56               | 24            | 32           | -          |
| 9  | Создание проекта «Новогодние гости»                     | 52               | 22            | 30           | -          |
| 10 | Подготовка к созданию проекта «Животный мир»            | 56               | 24            | 32           | -          |
| 11 | Создание коллективного проекта «Животный мир»           | 60               | 24            | 36           | -          |
| 12 | Подготовка и создание проекта «Цветочная поляна»        | 84               | 32            | 52           | -          |
| 13 | Моделирование из набора «Железная дорога»               | 80               | 30            | 50           | -          |
| 14 | Игра «В гостях у цирка»                                 | 82               | 36            | 46           | -          |

станции образовательных учреждений дополнительного образования детей» и «Требований к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей» (218.06.2003 №28–02–484/16).

**Методическое обеспечение программы**

1. Лего — дом-семья
2. Лего — люди мира
3. Природное сообщество приусадебного участка
4. Природное сообщество водоема
5. Природное сообщество луга
6. Птицы зимой
7. Никитины кубики
8. Магнитный лабиринт
9. MolioVognitago
10. СПЕКТРА — Lery-Pyramide
11. Конструктор — 61 деталь
12. Математический планшет
13. Гиганский набор Лего
14. Домашние животные

15. Стандартный набор Лего, строительные платы
16. Маленькие лесные друзья
17. Транспортные средства
18. Остров счастья
19. Детское лото
20. Игры с логическими блоками Дьенеша
21. Палитра
22. Бамбалео

**Условия реализации программы**

1. Наличие необходимых условий для занятий: кабинет со свободным пространством, где можно заниматься 4–8 участникам, наглядности.
2. Подбор участников на занятиях по «ЛЕГО» по уровням развития, умение увлечь их в процесс создания проекта.
3. Последовательное выполнение задачи, целей поставленных программой работы.
4. Осуществление коррекционно-развивающей работы, подбор индивидуальных методов.

**Литература:**

1. Комарова Л.Г. строим из Лего (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора Лего).-М.: «ЛИНКА-ПРЕСС»,2001 г.
2. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО: Пособие для педагогов-дефектологов. — М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003 г.
3. Западное окружное управления образования Департамента образования города Москвы. Сборник материалов для руководителей центров развивающих игр. Москва 2006 г.

## Формирование экологической культуры учащихся педагогического колледжа как этап становления будущего специалиста

Топор Анна Владимировна, ст. преподаватель;  
Оболоник Екатерина Федоровна, преподаватель  
Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко  
Бендерский педагогический колледж  
(Молдова – Приднестровье)

*Ключевые слова:* экологическое образование, экологическая культура, педагогический колледж, эссе.

Сложившаяся экологическая ситуация это результат безответственного отношения отдельных индивидуумов и человечества в целом к природному окружению. Современное общество пожинает плоды своей многолетней разрушающей деятельности. Подобное потребительское отношение невозможно изменить, издав соответствующее распоряжение или указ. Единственный выход – воспитание подрастающего поколения, обладающего экологическим сознанием и соответствующим поведением. В связи с этим разработка и совершенствование учебно-методического обеспечения непрерывного экологического образования является одной из первоочередных задач мировой педагогической общественности.

Не смотря на актуальность этого педагогического направления, ряд проблем экологического образования требует тщательной разработки. Одна из них – формирование навыков, отношений, ценностей, мотивации к личному участию в решении экологических проблем с целью улучшения качества окружающей среды. К сожалению, практика показывает, что, несмотря на все усилия педагогов-новаторов, общеобразовательная школа, за редким исключением так и не смогла «экологизировать» свою деятельность. Вот почему, вопросы экологического образования, воспитания экологической культуры будущего педагога так актуальны в современном образовании.

О формировании экологической культуры в настоящее время необходимо говорить, как о социально необходимом нравственном качестве личности, которое проявляется в ответственном отношении к природе как к всеобщему условию и предпосылке материального производства, к объекту и предмету труда, естественной среде жизнедеятельности человека.

Согласно Л.П. Печко [3], экологическую культуру следует рассматривать как:

- культуру познавательной деятельности учащихся по освоению опыта человечества в отношении к природе как к источнику материальных ценностей, основе экологических условий жизни, объекту эмоциональных, в том числе и эстетических, переживаний. Успешность этой деятельности обусловлена развитием нравственных черт личности по отношению к природной среде на основе формирования умений принимать альтернативные решения;
- культуру труда, формирующуюся в процессе трудовой деятельности. При этом учитываются эколо-

гические, эстетические и социальные критерии при выполнении конкретных дел в различных областях природопользования;

- культуру духовного общения с природой. Здесь важно развивать эстетические эмоции, умение оценивать эстетические достоинства как естественной, так и преобразованной природной сферы.

Экологическая культура как качество личности должна формироваться в системе непрерывного экологического образования и воспитания, основными звеньями которой, являются: семья, школа, внешкольные воспитательные учреждения, средства массовой информации. Однако ведущая роль все же принадлежит школе, организующей процесс формирования экологической культуры во время учебной, внеучебной и внеклассной работы на протяжении 11 лет обучения. Причем именно период обучения в начальной школе, согласно мнению психологов (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина), – является сензитивным для экологического образования и воспитания подрастающего поколения. Главной задачей учителя начальных классов является вооружение учащихся определенным объемом специальных знаний, умений и навыков экологической направленности, необходимых для жизни и труда в современном техногенном обществе. Для реализации этой задачи необходима подготовка грамотного, компетентного специалиста, способного пополнять свои знания из естественно-научных дисциплин, пересекающихся в силу широты вопросов, охватываемой экологией, и использовать их на уроке в начальной школе. Поэтому необходимо более ответственно подойти к подготовке будущего педагога начального звена обучения.

В решении этой задачи значительная роль принадлежит учреждениям начального профессионального образования, а именно педагогическим училищам и колледжам. Необходимость экологического образования и воспитания в них очевидна, по многим причинам, укажем некоторые из них:

- 1) современное состояние окружающей природной среды в значительной степени обусловлено погоней за сиюминутным экономическим эффектом;
- 2) недостаток экологических знаний и умений не позволяет оценить в полной мере результаты своей деятельности;
- 3) обязанность заботиться об окружающей среде ложится не только на наше, но и на будущие поколения. А

основной задачей учителя как раз и является образование и воспитание подрастающего поколения;

4) человек, не являющийся носителем экологической культуры, не может формировать и развивать ее в других людях.

Всего этого возможно достичь если разумным образом подойти к организации естественно-научной и профессиональной подготовки обучающихся в педагогическом колледже. Согласно О.В.Толкачевой, для учреждения начального профессионального образования содержание должно строиться на разумном сочетании фундаментальной, общепрофессиональной и специальной подготовки. При этом основной целью, императивом современной начальной профессиональной школы должна являться подготовка не только образованного, но и высоко нравственного специалиста, а к подготовке такого специалиста должен привлекаться весь опыт, накопленный Мировым Сообществом [2].

В этом ключе определенный интерес представляет работа, проводимая в Бендерском педагогическом колледже, по нескольким направлениям экологического образования. В первую очередь общеобразовательное направление, которое заключается в изучении естественнонаучных учебных дисциплин с экологической направленностью, таких как: история, обществознание, география, физика с астрономией, химия, биология, экология, экологические основы природопользования — при изучении которых учащиеся получают общие теоретические сведения о проблемах, перспективах экологии. Главной задачей этого направления является необходимость сформировать у обучающихся ясное представление об экологии как о науке, имеющей непосредственную связь с реальной жизнью.

Так же работа экологической направленности ведется при изучении дисциплин предметной подготовки, а именно: естествознания с методикой преподавания и экологическим воспитанием, методики преподавания основ безопасной жизнедеятельности.

Еще одна форма работы — научно-исследовательская деятельность обучающихся, главное условие успешности которой — понимание учащимися личной значимости получаемых результатов. Немалую роль в этом играет подготовка докладов о состоянии природных объектов республики (река Днестр, Кицканский лес, Колкотовая балка и т.д.), о влиянии деятельности производств на окружающую среду (Днестровская ГРЭС, Хлопчато-бумажный комбинат, Рыбницкий металлургический завод и т.д.).

Отдельно хочется отметить такой вид работы, как написать эссе (англ. «essay», «assay» — попытка, проба, очерк; от латинского «exagium» — взвешивание) на предложенные темы: «Мое любимое время года», «Мое любимое растение (дерево, животное)». Эссе на экологическую тему способствует формированию культуры духовного общения с природой, в процессе которой, согласно Л.П. Печко, развиваются эстетические эмоции, умение оценивать эстетические достоинства природы.

Это прозаическое сочинение — рассуждение небольшого объема со свободной композицией, позволяющее выражать индивидуальные впечатления и соображения по конкретному экологическому вопросу. Оно не претендует на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета, что позволяет свободно раскрывать какую-либо проблему. Этот вид работы позволяет автору научиться четко и грамотно формулировать мысли, структурировать информацию, использовать основные категории анализа, выделять причинно-следственные связи, иллюстрировать понятия соответствующими примерами, аргументировать свои выводы. В зависимости от специфики рассматриваемой темы, формы эссе могут значительно дифференцироваться. Это может быть:

- анализ имеющихся статистических данных по изучаемой экологической проблеме,
- анализ материалов из средств массовой информации,
- подбор и детальный анализ примеров, иллюстрирующих рассматриваемую экологическую проблему,
- личные впечатления от увиденного природного явления,
- анализ собственных поступков в природной среде и т.д.

В любом случае, построение эссе — это ответ на вопрос, позволяющий раскрыть тему с соблюдением классической системы повествования:

- введение — суть и обоснование выбора данной темы,
- основная часть — теоретические основы выбранной проблемы и изложение основного вопроса;
- заключение — обобщения и аргументированные выводы по теме [1].

Описанный выше метод очень редко находят применение в педагогических колледжах, традиционно используется лекционно-семинарская, классно-урочная система, т.е. формы организации учебного процесса, основанные на простой передаче знаний. Однако при организации любого вида работы самое главное, чтобы в ходе нее студенты испытывали необходимость высказывать свои мысли (вслух — при обсуждении на практических и семинарских занятиях; на бумаге, при выполнении письменных работ, например, эссе) у них возникали вопросы, и они пытались найти на них ответы. Ведь умение формулировать вопрос — это уже первый шаг к пониманию проблемы.

Вышеизложенное, позволяет говорить нам о том, что для эффективной реализации экологического образования в системе среднего профессионального образования необходима не только теоретическая и практическая деятельность, по воспитанию экологической культуры будущего педагога, но и творческая деятельность, направленная на развитие эстетических, нравственных качеств личности. Что позволит будущему специалисту в дальнейшем следовать правилам экологически целесообразного поведения во всех сферах профессиональной деятельности, вписываясь в законы взаимодействия общества и природы.

Литература:

1. Методические рекомендации по написанию и оформлению эссе и рефератов: Учебно-методическое пособие / Сост.: Е.Р. Агадуллина, М.В. Котова, А.В. Ловаков, Е.А. Орел, М.Р. Хачатурова / Под общ.ред. А.В. Ловакова. М. : ГУ-ВШЭ, 2010. 28 с.
2. Толкачева О.В. Формирование экологической позиции обучающихся профессионального училища как этап становления будущего специалиста [Текст] / О.В. Толкачева // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). / Под общ.ред. Г.Д. Ахметовой. — Чита: Издательство Молодой учёный, 2011.
3. Экологическое и эстетическое воспитание школьников / Под ред. Л.П. Печко. -1984.-135 с.

## Основные факторы, влияющие на продуктивность исследовательских умений и навыков будущих учителей профессионального образования

Турматов Жалолiddин Рахматуллаевич, ст.преподаватель  
Джизакский политехнический институт (Узбекистан)

*В работе приведены основные факторы, влияющие на формирование исследовательских умений и навыки будущих учителей профессионального образования.*

*There are main factors of influence on forming of research skills and abilities of future teachers of professional education.*

Научно-технический прогресс сопровождается постоянным накоплением новой информации, поэтому во все времена, а особенно сейчас, обществу требуются специалисты, способные самостоятельно ориентироваться в потоке меняющейся информации, способные сравнивать, анализировать, находить лучшие варианты решений, не проводить исследования. Только такие специалисты смогут найти предложения, позволяющие поднять процесс производства на высокий уровень.

Дальнейшее развитие производства будет завязать именно от способности специалиста мыслить, исследовать, самостоятельно пополнять свои знания в соответствии с потребностями производства. Научно-технический прогресс значительно изменяет характер производственной деятельности человека, создавая тем самым благоприятные условия для развития его исследовательских способностей, для формирования исследовательской личности.

В соответствии с новыми общественными потребностями возникает необходимость осуществления поиска новых путей развития творческой личности учителя, в том числе учителя профессионального образования. Одним из путей такого развития является исследовательская деятельность.

Вопросы организации исследовательской деятельности рассмотрены в работах В.И. Андреев, А.Г. Иодко, Т.Н. Шипиловой и другие, [1–3;5].

Однако, несмотря на наличие значительного числа работ, посвященных организации исследовательской деятельности студентов, в существующей теории и практике

образования, не разработаны дидактические основы формирования исследовательских умений и навыков у будущих учителей профессионального образования.

В данной работе мы попытались определить основные факторы влияющие на формирование исследовательского умения и навыков у будущих учителей профессионального образования.

И.П. Подласый выделяет четыре генеральных фактора, влияющих на продуктивность дидактического процесса: учебный материал; организационно-педагогическое влияние; обучаемость учащихся; время.

Он рассматривал их применительно к процессу обучения школьников. Эти факторы остаются значительными и для решения проблемы формирования исследовательских умений и навыков у будущих учителей профессионального образования. Студенты являются теми же учащимися, только старше по возрасту, поэтому мы считаем, что, частично преобразовав, с учетом профессиональной направленности обучения студентов, их можно применять в формировании исследовательских умений и навыков у будущих учителей профессионального образования.

Исходя из этого, мы считаем, что в процессе и результате формирования исследовательских умений и навыков у будущих учителей профессионального образования будут влиять следующие основные факторы: 1) учебный материал; 2) организационно-педагогическое влияние; 3) обучаемость студентов; 4) время; 5) профессиональная направленность обучения.

Таблица 1. **Отношение студентов к исследовательской деятельности**

| Отношение студентов | Курсы обучения, число студентов |                     |                     |                     | В среднем |
|---------------------|---------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-----------|
|                     | 1 курс<br>(50 чел.)             | 2 курс<br>(45 чел.) | 3 курс<br>(45 чел.) | 4 курс<br>(39 чел.) |           |
| 1. Позитивное       | 43%                             | 44%                 | 50%                 | 52%                 | 47,5%     |
| 2. Нейтральное      | 45%                             | 48%                 | 45%                 | 44%                 | 45,5%     |
| 3. Негативное       | 12%                             | 8,0%                | 5%                  | 4%                  | 6,75%     |

Рассмотрим подробнее содержание каждого из них.

1. Фактор — учебный материал. Чтобы ответить на вопросы, связанные с формированием исследовательских умений и навыков у студентов, преподавателю вуза необходимо знать отношение самих студентов к этой проблеме. Это даст ему возможность определить содержание, формы и методы, этапы формирования исследовательских умений и навыков у студентов.

Под содержанием мы понимаем систему знаний, умений, отобранных для изучения в определенном типе учебного заведения.

Мы попытались проанализировать, какое значение уделяют студенты (1–4 курсов) специальности профессионального образования (общее число студентов 179 человек) исследовательским умениям и навыкам в их подготовке к учительской профессии. В проведенном анкетировании закрытого типа студентам было предложено ответить на вопрос «Какова, на Ваш взгляд, роль исследовательских умений и навыков в профессиональном становлении учителя профессионального образования?». Характер ответов определял выбор одного из трех предложенных вариантов:

1. Исследовательские умения и навыки не стоит выделять в отдельное условие в системе подготовки будущего учителя профессионального образования к его педагогической деятельности.

2. Формирование исследовательских умений и навыков — одно из условий в системе подготовки будущего учителя профессионального образования к его будущей деятельности.

3. Формирование исследовательских умений и навыков — необходимое и главное условие в системе подготовки будущего учителя профессионального образования к его будущей деятельности.

Выявилось три варианта отношений к исследуемому объекту: позитивное, индифферентное и негативное. Результаты опроса сведены в таблицу 1, в которой отражено отношение студентов к приобретению исследовательских умений и навыков как условию системы подготовки учителя профессионального образования к педагогической деятельности. А на рисунок 1 приведены их графические девиции.

Из рис. 1 видно хотя оценка роли исследовательских умений и навыков личности будущего учителя профессионального образования в педагогической деятельности повышается от курса к курсу (1–43%; 4–52%), в среднем, по числу опрошенных на направленность ориентации на приобретение исследовательских умений и навыков, ярко выражена лишь у 47,5% будущих учителей профессионального образования. Почти половина студентов (45,5%) не видит профессиональной значимости исследовательских умений и навыков; 6,75% опрошенных, т.е.

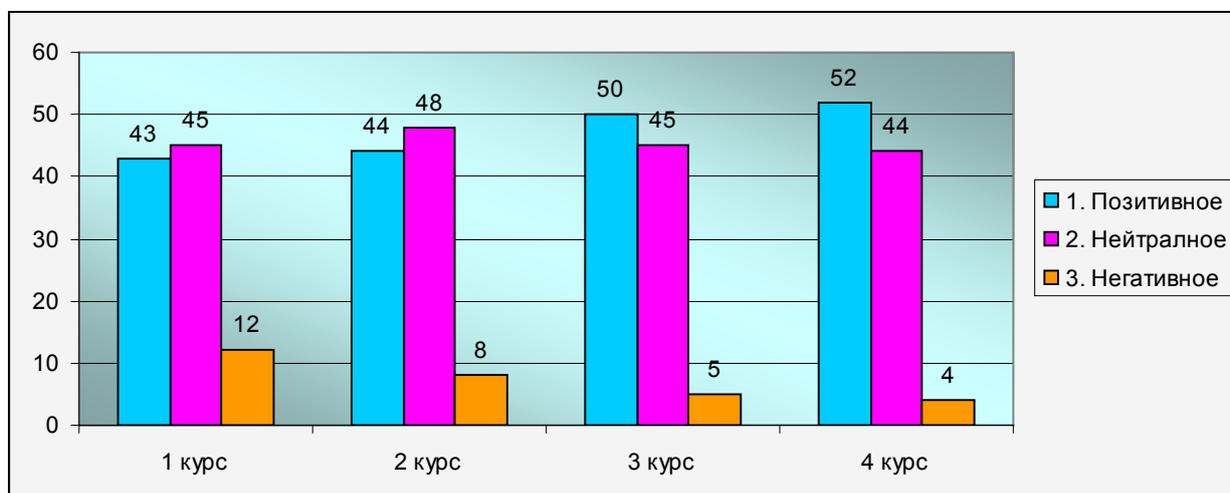


Рис. 1. **Динамики отношение студентов к исследовательской деятельности**

каждый десятый студент негативно воспринимает роль исследовательских умений и навыков в системе подготовки учителя профессионального образования.

Следовательно, уже на первом курсе студентам необходимо показать педагогическую значимость приобретения исследовательских умений и навыков в их профессионально-педагогической деятельности и начинать их формирование в учебном процессе.

Полученные данные убедительно показали, что отношение студентов к приобретению исследовательских умений и навыков, которое проявляется в познавательной активности, интересе и потребности, явление сложное, многогранное, выступает составной частью такого сложного феномена, как отношение к профессиональному становлению.

На основе более 50 занятий по общепрофессиональным дисциплинам (сопротивления материалов, теории механизмов и машины, детали машины, гидравлика, электротехника) выявилась своеобразная зависимость между пониманием сущности процесса формирования исследовательских умений и навыков преподавателями и организацией ими процесса обучения на лекциях, практических и лабораторных занятиях и понимания сущности этого феномена студентами. Так, например, 62,8% опрошенных студентов первых и вторых курсов и 66,4% преподавателей одним из главных признаков, характеризующих исследовательские умения и навыки студентов, считают обязательное выполнение требований преподавателя, а на долю такого признака, как самостоятельная работа с дополнительным материалом, приходится только 16% ответов студентов и 29,2% — преподавателей. 12% студентов считают, что для профессионального становления необходимо систематически заниматься исследовательской работой, самообразованием, а преподавателей — 42%. Чувство долга заниматься исследовательской работой и проявлять познавательную активность для приобретения хороших профессиональных знаний выделили 6% студентов.

Данная проблема может быть успешно решена преподавателем вуза при комплексном подходе к организации процесса формирования исследовательских умений и навыков у студентов.

Комплексный подход к формированию исследовательских умений и навыков предполагает организацию работы уже на первом курсе. Специально разработанные теоретические дополнения к основному лекционному материалу дисциплин, изучающихся на первом курсе, органически сочетающиеся со спецификой дисциплин, знакомят студентов с такими понятиями, как исследование, исследовательские знания, умения, навыки, анализ, синтез, этапы исследовательской деятельности и др.

На втором году обучения по практикуму в учебных мастерских (содержание этих занятий является основой деятельности учителя профессионального образования) предполагается формирование исследовательских умений и навыков, характерных для производственной деятель-

ности. Это, прежде всего, исследовательский подход к использованию материалов, технологий обработки, организации труда, исследовательский подход к анализу результатов труда и поиску повышения его эффективности. На этом этапе студентам следует продемонстрировать, что одну и ту же работу можно выполнить различными способами, и выбору пути должна предшествовать исследовательская деятельность, определяющая его экономическую, эстетическую и другую целесообразность.

На третьем курсе студентов необходимо знакомить с особенностями и способами проведения исследований в области педагогики и психологии. Для этой цели необходимо использовать различные проблемные ситуации в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического блока. Однако, на наш взгляд, на этом этапе обучения студентов, который предшествует педагогической практике в профессиональных колледжах, необходимо усилить исследовательскую подготовку за счет сочетания практического обучения в производственных мастерских и теоретического обучения педагогике и психологии. Реализовать это возможно за счет организации деловых игр на занятиях в учебных мастерских, когда студент выступает в роли учителя и дает урок своим сверстникам. На таких уроках закладываются элементы профессиональных исследовательских умений и навыков будущих учителей профессионального образования: определение рациональных путей решения педагогических задач, анализ деятельности «учеников», деятельности «учителя», анализ урока в целом и т.д. Организация и проведение таких занятий оправдывают себя, так как студент не только проходит подготовку к педагогической практике в плане сочетания разносторонних знаний и умений в новой для него сфере деятельности — учении учащихся, но и формирует платформу для реальной профессиональной исследовательской деятельности.

На четвертом курсе, в период прохождения педагогической и учебной практики, студенты переходят в новое качество обучающихся. Это уже люди, которые «поглядели» на свою будущую профессию, можно сказать, не снаружи, а изнутри. Происходит переосмысление полученных знаний с точки зрения реального использования на практике, формируется отношение к получаемым знаниям на предмет их дальнейшей пригодности. На наш взгляд, на этом этапе следует строить обучение с учетом упомянутых изменений, и помочь в этом сможет опора на дальнейшее развитие профессиональных исследовательских знаний, умений и навыков. Именно в этот период следует ставить перед студентом педагогическую проблему, разработка которой будет являться основой выпускной квалификационной работы. Педагогическое исследование в рамках выпускной квалификационной работы должно являться стержневым звеном осмысленного приобретения знаний, умений и навыков будущего учителя профессионального образования.

Защита выпускной квалификационной работы подводит итог в подготовке учителя — исследователя. В про-

цессе защиты будущий учитель профессионального образования встанет в условия, где необходимо проявить свои исследовательские умения в конкретном приложении к профессиональной деятельности.

Одним из аспектов, входящих в состав учебного материала является структура его изложения. *Определяя* структуру изложения учебного материала, *мы остановились на следующие*: концентрической, предполагающей возвращение к изучаемым знаниям, где один и тот же вопрос повторяется несколько раз с постепенным расширением, обогащением новыми сведениями, связями, зависимостями; спиральной, ее особенностью является то, что обучаемый не теряя из поля зрения исходную проблему, постепенно расширяет и углубляет круг связанных с ней знаний; смешанной, в состав которой входят предыдущие две структуры. Эта структура позволяет излагать отдельные части содержания учебного материала различными способами.

II. Фактор — организационно педагогические влияние. В его состав входят два аспекта: организационно-педагогическое влияние на аудиторных занятиях и организационно-педагогическое влияние на внеаудиторных занятиях.

В состав первого аспекта вошли следующие составляющие, влияющие на процесс и результат формирования исследовательских умений и навыков будущих учителей профессионального образования:

1. Методы преподавания и учения. Мы использовали при организации процесса обучения исследовательским умениям и навыкам такие методы, как беседа, лекция, дискуссия, упражнение, лабораторный метод, практический метод, познавательные игры, обучающий контроль, ситуационные методы также различные методики, активизирующие поиск решения творческих задач (поиск аналогов, функционально-стоимостный анализ, морфологический анализ, «мозговой штурм», алгоритм решения изобретательских задач и др.).

2. Организационные формы. Процесс обучения должен организовать таким образом, чтобы студенты могли работать как индивидуально над исследовательским заданием, так и группой в зависимости от сложности задания. Поэтому при формировании исследовательских умений и навыков мы использовали индивидуальную, групповую и фронтальную формы обучения.

3. Учебные ситуации. Данная составляющая говорит о способе преподнесения студентам учебного материала. Мы использовали следующие варианты: преподнесена студенту учебного материала: частично на лекциях давать готовый материал о процессе исследования, его методах и другие теоретические вопросы; включать студентов в самостоятельный поиск знаний, а также управлять познавательной активностью студентов.

4. Контроль и проверка результатов работы. Мы придерживаемся мнения, что от качества контроля и его количества будет существенно зависеть уровень сформированности исследовательских умений и навыков у будущих учителей профессионального образования. В тоже время

мы считаем, что его осуществлять необходимо таким образом, чтобы студент не чувствовал себя под постоянным наблюдением со стороны преподавателя, иначе это будет сковывать его. Вынося свою оценку, педагог должен обязательно обосновать и объяснить студентам, почему и за что она выставляется.

5. Оборудование учебного процесса. Материально-техническая база имеет существенное значение для успешного и эффективного обучения студентов по специальности профессионального образования исследовательским умениям и навыкам. Для этого процесса необходимо наличие: лекционной аудитории; учебных лабораторий; учебных мастерских, которые должны быть снабжены необходимым оборудованием для выполнения исследовательской деятельности студентов: различные исследовательские установки, лабораторное оборудование, станки, различные приспособления для выполнения исследовательской работы.

6. Применение средств обучения. Средства обучения оказывают значительное влияние на качество знаний студентов, их умственное развитие и профессиональное становление, и правильное их использование позволит качественно организовать процесс обучения.

Для формирования исследовательских умений и навыков у будущих учителей профессионального образования мы будем использовать различные средства обучения: материальные, учебники и учебные пособия, таблицы, модели, макеты и другие средства наглядности; учебно-технические средства; учебно-лабораторное оборудование и др.; идеальные: схемы; учебные карты; чертежи; формулы; графики и др.

7. Условия обучения. От условий обучения зависит его качество. При организации процесса обучения студентов исследовательской деятельности, на наш взгляд, необходимо: создание санитарного режима (тепло, свет, вода, чистота); готовность учебных лабораторий, их укомплектованность и выполнение техники безопасности; готовность к занятиям учебных мастерских, выполнение техники безопасности; наличие технических средств обучения; недопущение перегрузки и перенапряжения на занятиях и др.

8. Требования к преподавателю. Основным требованием к профессиональному педагогу является наличие у него педагогических способностей. Определяя требования к педагогу, мы пришли к выводу, что к педагогическим способностям относят следующие: организаторские; дидактические; перцептивные; коммуникативные; суггестивные; исследовательские; научно-познавательные.

Важнейшими профессиональными качествами педагога признаны: владение предметом преподавания, методикой преподавания предмета, психологическая подготовка, общая эрудиция, широкий культурный кругозор, педагогическое мастерство, владение технологиями педагогического труда, организаторские умения и навыки, педагогический такт, педагогическая техника, владение технологиями общения, ораторское искусство и другие качества.

9. Требования к студенту. Для формирования исследовательских умений и навыков у будущих учителей профессионального образования необходимы начальные знания, на которых будет базироваться исследовательская деятельность. Если же таковые отсутствуют, то сначала необходимо вывести их на тот уровень, с которого можно начинать обучение исследовательской деятельности. Поэтому необходимым требованием к студентам будет наличие у них способностей и желания заниматься исследовательской деятельностью. Следующими будут требования к студентам: выполнение домашнего задания, самостоятельной работы, посещение занятий.

В состав второго аспекта вошли следующие составляющие, влияющие на процесс и результат формирования исследовательских умений и навыков у будущих учителей профессионального образования при организации ими самостоятельной исследовательской работы: объем и характер помощи со стороны (родители, друзья); использование средств массовой информации с учебными целями, чтение дополнительной литературы; организация самостоятельной исследовательской работы.

III. Фактор — обучаемость студентов. Под обучаемостью студентов мы понимаем способность их к учению с возможностью получения заданных результатов в отведенное для этого время. В данный фактор входят два аспекта: обучаемость на аудиторных занятиях и обучаемость на внеаудиторных занятиях.

Обучаемость студентов формированию исследовательских умений и навыков будущих учителей профессионального образования на аудиторных занятиях будет зависеть от следующих составляющих: уровень общей подготовки студентов; способности у студентов к овладению исследовательскими умениями и навыками; общие характеристики внимания студентов, которые будут зависеть от особенностей нервной системы, темперамента, характера обучающихся; общие характеристики мышления студентов; психологическая установка на сознательное и прочное усвоение исследовательских умений и навыков; мотивация обучения, т.е. насколько студенты понимают и осознают цели формирования исследовательских умений и навыков, проявляют ли они к этому интерес; темпы усвоения знаний и умений исследовательской деятельности; здоровье студентов, их утомляемость, заболеваемость; их жизненные планы и ценностные ориентации; дисциплинированность студентов.

Обучаемость формированию исследовательских умений и навыков будущих учителей профессионального образования во внеаудиторной деятельности будет зависеть от: осуществления самоконтроля (его объема, частоты, качества); настойчивости студента; его целенаправленности; работоспособности; ценностных ориентаций; стимулирования; мотивации; состояния здоровья; способностей; скорости запоминания и усвоения; уровня и особенностей мышления и др.

IV. Фактор — время. В нем также можно выделить два аспекта: затраты времени на аудиторных и на внеаудиторных занятиях на исследовательскую деятельность.

Формирование исследовательских умений и навыков на занятиях будет зависеть от затрат времени: на восприятие и первичное усвоение знаний об исследовательской деятельности; на закрепление изученного материала; на осуществление периодичности контролирования, повторения и закрепления знаний; на выполнение тренировочных упражнений и применения исследовательских знаний и умений.

Формирование исследовательских умений и навыков у студентов при самоподготовке будет зависеть от времени, затрачиваемого на: выполнение домашних заданий, чтение дополнительной литературы, участие в работе исследовательских кружков.

V. Фактор — профессиональная направленность обучения. Главная функция учителя заключается в управлении процессами обучения, воспитания, развития, формирования, т.е. учитель должен не учить, а направлять обучение, не воспитывать, а руководить процессами воспитания.

При подготовке студента к профессиональной исследовательской деятельности в профессионального образования, мы должны организовать процесс обучения таким образом, чтобы наш выпускник, придя в школу, мог не только передать полученные в вузе знания, умения и навыки школьникам, но и направить их, предоставляя тем самым больше самостоятельности, инициативы, свободы школьнику. «Настоящий мастер своего дела остается в учебно-воспитательном процессе как бы «за кадром», за пределами свободно осуществляемого учениками, а на самом деле — управляемого педагогом выбора».

В педагогике определены функции, которые должен выполнять профессиональный учитель: целеполагание — умение ставить цель и определять пути ее достижения; диагностирование — умение выявлять уровень физического и психического развития учащихся, уровень их умственных способностей, условия воспитания и т.д.; прогнозирование — умение предвидеть результаты своей деятельности; проектирование учебно-воспитательной деятельности; т.е. конструирование модели предстоящей деятельности, выбор средств и способов достижения цели; планирование учебно-воспитательной деятельности; организация деятельности — вовлечение учащихся в намеченную работу, сотрудничество с ними в достижении намеченной цели; информирование — учитель — главный источник информации для учащихся; контролирование; анализирование — определение эффективности выполненной деятельности.

Мы считаем, что процесс формирования исследовательских умений и навыков у будущих учителей профессионального образования необходимо осуществлять с включением указанных функций, что по нашему мнению, будет способствовать развитию профессионализма будущих учителей профессионального образования.

Литература:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. — Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. — 236 с.
2. Андреев В.И. Пакет десяти тестов на оценку интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности. — Казань, 1992. — 46 с
3. Иодко А.Г. Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе обучения химии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1984. — 16 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы процесса обучения. — 576 с.: ил.
5. Шипилова Т.Н. О понятиях «исследовательские умения и навыки» и различных подходах к их формированию // Творческое отношение преподавателей, студентов и учащихся к учебно-познавательной деятельности. — Липецк: ЛГПУ, 2001. — С. 3–15.

## Модели развития социального интеллекта у детей подросткового возраста

Ульянова Наталья Павловна, заместитель директора по учебной и воспитательной работе  
Уфимская государственная академия экономики и сервиса Октябрьский филиал (г. Октябрьский, Республика Башкортостан)

С психологической точки зрения влиять на людей означает понимать то, чего люди добиваются, помогать им в этом и рассчитывать на ответную помощь с их стороны. К сожалению, не всем дано понимать других людей достаточно глубоко. На это есть несколько причин, которые изучаются в рамках направления под названием — изучение социального интеллекта.

Социальный интеллект — личностная черта, определяющая успешность социального взаимодействия, а это в свою очередь оказывает влияние на социальное и как следствие, профессиональное самоопределение подростков.

В подростковом возрасте рефлексивность — является решающим условием в формировании социального интеллекта. Рефлексивность обеспечивает связь с социальной средой. Она проявляется, в осознании человеком того, как он воспринимается другими, как «деятельность самопознания внутреннего строения духовного мира, предельных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом» [1].

Способность понимать себя и других людей, их взаимоотношения, умение прогнозировать межличностные события на основе индивидуальных мыслительных процессов обеспечивается рефлексивностью.

Подчеркивая решающую роль рефлексивности в формировании социального интеллекта необходимо разграничивать понятия: рефлексивность как способность, и рефлексивность как процесс.

На основе рефлексии как процесса формируется рефлексия как способность и как личностное свойство [2].

В результате нашего исследования выявлено, что низкий уровень социального интеллекта может быть обусловлен:

1) несформированностью рефлексии (как способности);

2) низкой актуализации рефлексии (как процесса).

Нами проведено исследование зависимости социального интеллекта от уровня рефлексивности у подростков, обучающихся в общеобразовательной школе. Исследовались учащиеся 9 классов (мальчики и девочки в возрасте 15 лет). Общее количество испытуемых составило 215 человек. Исследование социального интеллекта осуществлялось с применением теста Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта». Для изучения уровня рефлексивности нами была использована методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова.

По данным проведенного исследования нами были четко определены три категории подростков. 37% испытуемых составляют подростки с низким уровнем социального интеллекта и низким уровнем рефлексивности. У данной категории подростков, выявлены низкие результаты по следующим характеристикам социального интеллекта: способности предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем; способности к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека; способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации; способности понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях.

Говоря о рефлексивности, необходимо отметить, что подростки, имеющие низкий уровень рефлексивности, не в состоянии справиться с предъявляемыми нормами и проявлением силы своего «Я», они переживают межличностные и внутриличностные конфликты, справиться с которыми им самим бывает практически невозможно,

Таблица 1. Модели развития социального интеллекта у детей подросткового возраста

|   |  |
|---|--|
| Категории подростков с низким уровнем социального интеллекта и низким уровнем рефлексивности необходимо:  | Категории подростков с низким уровнем социального интеллекта и средним и высоким уровнями рефлексивности необходимо:   |
| 1) рефлексивность;<br>2) запустить механизм рефлексии;  | 1) запустить механизм рефлексии;   |
| 3) развивать социальный интеллект:<br>– способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем;<br>– способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека;<br>– способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации;<br>– способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях. | 2) развивать социальный интеллект:<br>– способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем;<br>– способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека;<br>– способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях. |

особенно если конфликты уже интериоризированы. У низкорефлексивных подростков заметно снижены регуляторные функции сознания по отношению к практической деятельности, отсутствует барьер на пути непосредственной реализации возникающих побуждений.

В данном случае имеется корреляционная связь между рефлексивностью и социальным интеллектом.

Вторую категорию испытуемых, а это – 52% составляют подростки с низким уровнем социального интеллекта и высоким и средним уровнем рефлексивности.

У испытуемых относящихся к данной категории обнаружены низкие результаты обнаружены по следующим характеристикам социального интеллекта: способности предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем; способности к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека; способности понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях.

Также необходимо отметить, что у подростков выявлены высокие результаты по показателю способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации. Это означает, что испытуемые с высокими оценками по субтесту имеют высокую чувствительность к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, помогающую им быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу (речевую экспрессию) в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений. Для них свойственно находить подходящий тон общения с разными собеседниками и в разных ситуациях.

Однако, у испытуемых в целом с низким уровнем социального интеллекта рефлексивность находится на высоком и среднем уровне что свидетельствуют о быстром

усвоении подростками общественно ценных критериев оценки его «Я» и самой возможности им соответствовать, что повышает гибкость в ориентации границ своего психологического пространства для сохранения и проявления «Я». Необходимо отметить отсутствие корреляционной связи между основными характеристиками социального интеллекта (кроме способности понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации) и высоким и средним уровнями рефлексивности.

Таким образом, у данной категории подростков высокий и средний уровень рефлексивности не является предпосылкой для отторгивания непосредственных, часто импульсивных реакций на происходящее. У них не возникает «рефлексивная пауза», благодаря которой в поведение включаются дополнительные интеллектуальные операции, не актуализируется механизм рефлексии.

Третья же категория, а в частности, 11% подростков имеющих высокий и средний уровни рефлексивности, имеют средний уровень социального интеллекта. Утверждение Е.С. Михайловой (Алешинной) о том, что люди с развитым социальным интеллектом обычно имеют развитую способность к рефлексии [3]. Наряду со сформированной рефлексией как способностью они обладают средствами реализации этой способности в произвольной регуляции деятельности.

Анализ проведенного экспериментального исследования позволил нам разработать модели развития социального интеллекта для подростков с низким уровнем социального интеллекта и низким уровнем рефлексивности и для подростков с низким уровнем социального интеллекта и средним и высоким уровнями рефлексивности. Данные представлены в таблице 1.

В заключении необходимо сделать вывод о том, что развитие социального интеллекта позволяет активно об-

мениваться информацией. Позволяет выделять значимую информацию, это особенно важно, так как люди не только обмениваются знаниями, но и стремятся при этом выработать общий смысл. Это возможно лишь при условии, что информация не только принята, но и понята и осмыслена. Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии, что знаки, и главное, закрепленные за ними значения известны всем участникам коммуникативного процесса. Именно эти возможности могут раз-

виваться и совершенствоваться благодаря социальному интеллекту.

Таким образом, социальный интеллект позволяет личности оценивать собственные достоинства и недостатки, соотносить свои поступки с требованиями сформировавшихся у него нравственных и профессиональных норм, а также является необходимым условием эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации.

#### Литература:

1. Аболин Л.М. Рефлексия как фактор развития духовной личности // Сборник статей и тезисов IX Всероссийской научно-практической конференции. — Казань: Центр инновационных технологий, 2001. — с. 211
2. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — 424 с.
3. Михайлова (Алешина) Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта: Методическое руководство. 2-е изд. — СПб.: ГП «ИМАТОН», 2002. — 56 с.

## **Развитие профессиональных и методических компетенций преподавателя колледжа в процессе повышения квалификации с применением современных технологий обучения**

Уматалиева Камила Тахировна, стажер-исследователь

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального, профессионального образования (г. Бухара, Узбекистан)

Компетенция действия сегодня бесспорно считается высшей целью профессионального образования, и, что интересно, концепции производственного обучения и повышения квалификации все больше ориентируются на понятие «профессиональная компетенция действия». Принимая во внимание заказ профессиональных колледжей на образование, прежде всего, важно различать компетенцию и квалификацию. Компетенция обозначает успехи в учебе, принимая во внимание самих учащихся и их способность к действиям с чувством собственной ответственности за свои действия в частной профессиональной и общественной сфере. Это понимание рассматривает подробно также профессиональную учебу принципиально исходя из способностей и интересов субъекта. Это ни в коем образом не исключает ее применимости на рынке труда, тем не менее, применимость не возводится в крайне важный критерий оценки. Напротив, в понятии квалификация учитываются знания, навыки и умения, применительно к возможности их использования в частной, профессиональной и общественной сфере.

Исходя из этого общего понятия компетенции, нужно подробнее объяснить компетенцию действия и профессиональную компетенцию действия.

Компетенция действия — это способность и готовность человека к действиям с сознанием ответственности за собственные действия. С одной стороны она является (пред-

варительным) результатом процессов учебы и развития отдельного человека в социальной интеграции, с другой стороны, является также предпосылкой для дальнейшего развития индивидуальной компетенции. Развитие компетенции действия нужно понимать как продолжающийся всю жизнь процесс, который в определенной фазе должна структурировать и поддержать профессиональный колледж. Для организации обучения это означает, что нужно всерьез относиться к имеющейся у учащегося компетенции, способствовать развитию компетенции и заложить основу дальнейшего развития компетенции после профессионального образования.

**Профессиональная компетенция действия — это способность и готовность человека действовать в профессиональной ситуации целесообразно, технически грамотно, продуманно и в соответствии с общественной ответственностью, т.е., самостоятельно и целенаправленно решать поставленные задачи на основе знаний и опыта, а также при помощи собственных идей, оценивать найденные решения и усовершенствовать свою способность действовать. Профессиональная компетенция действия включает в себя компоненты профессиональной компетенции, личностной компетенции и социальной компетенции.**

Профессиональная компетенция — это способность и готовность самостоятельно, профессионально грамотно

и руководствуясь методами прорабатывать постановки задачи и оценивать результат. Сюда относятся также «экстрафункциональные квалификации», такие как логическое, аналитическое, абстрагирующее, интегрирующее мышление, а также распознавание взаимосвязей систем и процессов. Применительно к положениям об организации профессиональной подготовки для производственного профессионального обучения профессиональная компетенция соответствует цели: способствовать выполнению профессиональной деятельности, которая ... включает в частности самостоятельное планирование, проведение и контроль.

Личностная компетенция обозначает способность и готовность человека как личности разрешать вопросы шансов развития, требований и ограничений в профессии, семье и общественной жизни, обдумывать и оценивать их, раскрывать собственные таланты, а также формулировать и развивать жизненные планы. Сюда в частности относится также разработка продуманного представления о ценностях и автономное формирование ценностей.

Социальная компетенция обозначает способность и готовность учитывать и понимать социальное отношение и состояние интересов, уделяемое внимание и натянутые отношения, а также рационально и с сознанием собственной ответственности объясняться с другими людьми и достигать соглашения. Сюда же в частности относится также развитие социальной ответственности и солидарности.

*Неотъемлемой составной частью* как профессиональной компетенции, так и личностной и социальной компетенции является *методическая компетенция, коммуникативная компетенция и учебная компетенция.*

*Методическая компетенция* обозначает способность и готовность к целенаправленному, планомерному образу действия при выполнении профессиональных заданий и решении проблем (например, при планировании рабочих шагов). При этом самостоятельно выбираются, применяются, а при необходимости усовершенствуются изученные методы мышления и способы работы или стратегии решения для преодоления рабочих заданий и проблем. Методическая работа охватывает самостоятельную организацию и оценку; это требует собственной инициативы и творчества.

*Коммуникативная компетенция подразумевает* способность и готовность обмениваться обстоятельствами дела и душевным настроением через вербальный (устную и письменную речь) и формальный (формулы, графики ...) языки, а также и при помощи невербальных средств (посредством жестикуляции и мимики)! Сюда же относится способность и готовность воспринимать, понимать и представлять собственные намерения и потребности, а также намерения и потребности партнеров. Таким образом, речь идет о понимании и организации коммуникативных ситуаций.

*Учебная компетенция* — это способность и готовность самостоятельно и вместе с другими лицами понимать и применять информацию об обстоятельствах дела и взаимосвязях и упорядочивать их в мыслительные структуры. Что касается профессиональной работы, то здесь учебная компетенция развивается в умственной переработке профессиональных представлений (чертежей, схем, специальных статей), а также в понимании и толковании социальных отношений и действий в группе и их документальном оформлении (сообщения в газетах, статьи в журналах, фильмы и пр.). К учебной компетенции относится в частности также способность и готовность в профессии и за пределами профессиональной сферы развивать учебные приемы (техники обучения) и стратегии обучения и использовать их для повышения квалификации. Настоящая время нами в процессе повышения квалификации преподавателей специальных дисциплин применяется несколько современных технологий обучения такие как «Лаборатория будущего», «Проблемные обучения» «Перекрестная наметка идей», «Морфологическая матрица», «Латеральное мышление» позволяющие развитию методическую компетенции и творческую мышлению слушателей.

Один из таких технологий является «Изучения случая». Изучение случая — это комплексный методический прием обучения (учебный метод, обучающий метод, предмет усвоения), который построен на структурах решения проблемы или на структурах распознавания проблем. Задаются проблемы чаще всего в форме (профессионального) случая или же они выводятся из конкретных случаев. Главное значение имеет то, что сложные случаи приспосабливаются к месту применения, к школе, колледжу или процессу повышения квалификации, т.е. они упрощаются, сокращаются и структурируются таким образом, чтобы обучающиеся могли с все с большей самостоятельностью решить свойственную случаям задачи.

Дидактическая цель применения технологии «Изучения случая» заключается прежде всего в улучшении методических компетенции действия.

Методическая цель метода изучения случая заключается в определении вариантов решения проблемы, включая их оценку, или в поиске обоснования для решения проблемы. Для изучения случая приспособляется какая-либо проблемная ситуация, которая, как правило, уже произошла в действительности. Слушатели получают задание анализировать проблемную ситуацию и с максимально возможной самостоятельностью искать пути решения проблемы. В поиске решений проблемы слушатели должны по возможности противопоставлять различные предложения решения и взвешивать по отношению друг к другу их преимущества и недостатки, прежде чем они придут к обоснованному решению. Затем это решение сравнивается с решением в реальном случае.

Немецкий ученый Кайзер (KAISER) приводит следующие четыре важных варианта изучения случая:

| Метод                             | Проблемная ситуация   | Получение информации                            | Решение проблемы   |
|-----------------------------------|---|---|--|
| Метод изучения конкретного случая | – нужно распознать и анализировать скрытые проблемы         | – информация предоставляется                    | – определение вариантов решения<br>– принятие решений<br>– сравнение решения с реальным принятым решением  |
| Метод проблемного случая          | – проблемы уже сформулированы                               | – информация предоставляется                    | – определение вариантов решения<br>– принятие решений<br>– при необходимости сравнение с реальным решением |
| Метод непредвиденного случая      | – случаи представляются в пробелах<br>– проблемы не названы | – информацию необходимо получить самостоятельно | – определение вариантов решений  |
| Метод с поставленной задачей      | – проблемы и варианты их решения уже заданы                 | – информация предоставляется                    | – критика имеющихся решений<br>– при необходимости поиск дополнительных вариантов решений                  |

Метод изучения случая был разработан для профессионального обучения юристов (дидактическая казуистика: изучение отдельного случая): Во время обучения начинающие юристы обучались на (отдельном) случае: они разделяли случай на отдельные пригодные для проработки элементы, искали собственные решения, исполняли различные роли в случае, моделировали решение и критически обсуждали случай в целом.

Изучение случаев весьма ценно прежде всего для лиц, недавно начавших свою профессиональную, педагогическую деятельность, и для практиков, потому что оно вносит важный вклад в профессиональную ориентацию, поскольку обсуждает реальные условия будущей профессиональной деятельности. В сфере управления *Метод Изучения Случая* также является составной частью профессионального обучения.

*Метод Изучения Случая* предъявляет высокие требования как к преподавателю, так и к слушателям курса. Преподаватели должны искать подходящие случаи, после выбора обобщать всю важную информацию, предварительно обрабатывать ее с дидактической точки зрения и инициировать учебные процессы. Они должны найти компромиссное решение, нечто среднее между управлением и постепенным отступлением на задний план. Слушатели курса должны обладать опытом групповой работы, творческого подхода к работе и опытом самостоятельного поиска информации и ее оценивания. Если этого нет, то эти навыки нужно отрабатывать в предварительной тренировке. Случаи — это более или менее комплексные обстоятельства дела или проблемы из мира труда, или же эпизоды из жизни и профессиональной сферы, к которым предъявляются следующие три основных условия:

- Случай должен
- соответствовать действительности;
- быть обозримым;
- допускать несколько решений.»

*Изучение Случаев* никогда не может полностью отразить комплексную реальную ситуацию, поэтому они должны предварительно перерабатываться с дидактической

точки зрения, т.е. случаи должны структурироваться, сокращаться и упрощаться. Моделирование в вымышленной ситуации означает отсутствие риска для учащихся. Представление случая чаще всего осуществляется в форме описания.

При дидактической переработке комплексные случаи могут быть переработаны в пригодную для слушателей форму следующим образом:

- представление отдельных проблем как уже решенных проблем;
- показ отдельных решений проблемы при помощи дополнительного материала;
- ограничение постановки цели.

Слушатели не обязательно должны найти все возможности решения проблемы.

Применение технологии «Изучения случая» на учебных занятиях может осуществляться следующим образом:

- преподаватель и все слушатели совместно разбирают случай;
- некоторые учащиеся изучают случай в группе, остальные учащиеся наблюдают;
- оптимально: работа в нескольких малых группах с руководителем дискуссии,
- каждый учащийся сам изучает случай;
- несколько малых групп разрабатывают различные случаи.

Последовательность этапов применения технологии «Изучения случая» состоит в следующем: сопоставление → информация → исследования → решение → обмен мнениями → сверка с оригиналом.

#### 1. Сопоставление:

- *Преподаватель (как правило):* создать проблемную ситуацию с открытым решением проблемы (возможны несколько решений), предоставить важные связанные между собой данные или предварительную информацию, мотивировать дальнейшую разработку слушателем необходимости подготовить конкретные рабочие задания, возможно познакомить слушателей с необходимыми методами;

— *Слушатели (пленум малые группы)*: анализировать и понимать проблемный или конфликтный случай, а также ситуацию (событие, действующие лица, основные условия), распознавать/понимать проблему и признавать ее для себя (Что нужно решить? Анализ цели), разработать фактическое состояние дела/информацию, составить дальнейшие данные.

В ходе анализа ситуации слушателем могут быть заданы следующие вопросы:

— «Какие составные части являются важными, а какие неважными?»

— Какие отношения существуют между отдельными элементами (факторы, объекты, события) комплексной ситуации?

— Где и как проявляются проблемы?

— В чем заключаются собственные причины проблем?

— Как могла бы выглядеть улучшенная ситуация по сравнению с исходной ситуацией?

— Какие самые большие сложности возникают на пути решения проблемы?

— На какие вопросы нужно обратить особое внимание при поиске возможностей решения?».

## 2. Информация:

— *Слушатели (малые группы)*: разработать календарный план информационной фазы, все с большей самостоятельностью находить дальнейшую важную информацию с использованием различных источников (преподаватель, эксперты из сферы практики и теории, спец.литература, журналы, энциклопедические словари, Интернет, ведомства, учреждения, предприятия и пр.), систематизировать и оценивать ее (возможные вопросы к учащимся: Насколько важны данные и насколько они способствуют продвижению вперед? С каким намерением Вы составили их?),

— *Преподаватель*: как правило: предоставление дальнейших доступных для учащихся и понятных им материалов (повышающаяся степень сложности), консультирование;

## 3. Исследование (изучение):

— *Слушатели (малые группы)*: разработать несколько или все возможные варианты решения и показать их в качестве альтернатив, обозначить возможные перемены (наибольшая степень самостоятельности);

— *Преподаватель*: при необходимости предоставление дальнейших материалов/источников или документации, консультирование;

## 4. Решение (резюльция):

— *Слушатели (малые группы)*: оценивать варианты по взвешенным критериям (преимущества, недостатки, выводы), выбрать при помощи систематической дискуссии, рассуждения, обоснования (никаких эмоциональных или случайных решений) оптимальные варианты и письменно сформулировать результат (таким образом, чтобы его могли понять также наблюдатели),

— *Преподаватель*: наблюдение, при необходимости оказание помощи (критерии оценки, вопросы/импульсы/указания), ведение (модерация) дискуссии;

5. Обмен мнениями (дискуссия, отстаивание мнения):

— *Слушатели (пленум)*: в пленуме обосновать и прокомментировать принятое решение, т.е., защищать/отстаивать (аргументы «за» в пользу этого решения и контраргументы «против» собранных альтернативных решений), различные рабочие группы являются в определенной степени «противниками».

— *Преподаватель*: ведение (заботиться о том, чтобы решение не было одобрено преждевременно; паузы, общение);

6. Сверка с оригиналом (сравнение):

— *Слушатели (пленум)*: после успешного обмена мнениями и если случай основывается на реальном событии: сравнить собственное решение с реально найденным или при необходимости с практически применяемым решением, консультирование с экспертом, если нет сведений о результатах случая

— *Преподаватель*: ведение/модерация, помощь.

Преимущества привлечения модератора/ведущего, независимо, будь то преподаватель или учащийся, очевидны: «присутствие модератора в малой группе ведет

— к систематическому прохождению дискуссии,

— к дисциплинированному поведению членов группы в ходе дискуссии,

— к более содержательному и глубокому анализу альтернативных решений,

— к поиску решения, определяемого спорным путем.»

Кроме показательных примеров из спец.литературы и специализированных журналов, а также из повседневной прессы, можно было бы рекомендовать обратиться к разнообразию конкретных учебных примеров в сети Интернет: при помощи ввода в информационно-поисковую машину, например, «метод исследования случая» «исследование случая биотехнология» и «исследование случая здоровье/социальные науки» можно найти инициативные предложения для показательных примеров и изучения случаев. Типичные темы из сферы экономики — это, например, принятие на работу кадров, договора о закупке, рекламные кампании, из сферы здравоохранения и социальной сферы — это клинические картины/ течение заболеваний, проблематичные процессы социализации/воспитания/коммуникации, а из сферы биотехнологии — это актуальные этические вопросы.

*Изучение Случая* демонстрирует следующие сильные стороны и педагогическое значение:

— элемент, усиливающий учебную мотивацию: слушатели бросают вызов проблемам и вопросам, важным для жизни и профессии;

— в результате самостоятельной деятельности повышается самостоятельность учащихся;

— связь с жизненным миром: связь между практическим проявлением проблемы и теоретическим высказыванием (через эпизод из жизни или профессиональной сферы);

— упрощение комплексного случая: прозрачность, пригодность для изучения, пригодность для объяснения;

- работа в группе (сотрудничество);
- содействие способности принимать решения/находить решения;
- ориентирование на действие и на профессию (картина будущей деятельности);
- полные действия/компетенция действий;
- комплексные учебные ситуации .

Литература:

1. Bader, Reinhard: Handlungsfelder-Lernfelder-Lernsituationen. S. 20–23 . (Бадер, Райнхард: Поля действия-учебные поля-учебные ситуации. Стр. 20–23)
2. BUDDENSIEK, Dr. Wilfried: Entscheidungsfindung im Methodenverbund – Didaktische Begründung für die Verbindung von Fallstudie und Simulationsspiel. In: Keim, Helmut (Hrsg.): Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem 1992.
3. KAISER, Franz-Josef: Entscheidungstraining. Die Methoden der Entscheidungsfindung: Fallstudie, Simulation, Planspiel. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt Verlag 1976.
4. KAISER, Franz-Josef, BRETTSCHEIDER Volker: Fallstudie. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2000.
5. BRETTSCHEIDER, Volker: Entscheidungsprozesse in Gruppen. Theoretische und empirische Grundlagen der Fallstudienarbeit. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt Verlag 2000.
6. ERTMER, P.A., NEWBY, T.J., MacDougall, M.: Student’s Responses and Approaches to Case-Based Instruction. American Educational Research Journal 1996, 33, S. 719–752.

## Модель формирования самообразовательной компетентности учителя английского языка

Халзакова Людмила Анатольевна, аспирант  
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Чита)

Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и требует непрерывного образования, постоянного повышения своей профессиональной компетентности. Необходимость непрерывного обновления знаний и компетенций, в частности, способность к постоянному обучению как важнейшее качество, определяющее конкурентоспособность человека на рынке труда подчеркивается в справке по вопросу «О проекте концепции непрерывного образования» от 23 февраля 2011 года [7].

В основу системы формирования самообразовательной компетентности учителя положены профессиональный стандарт педагогической деятельности и педагогические компетенции, описанные в методике оценки уровня квалификации педагогических работников В.Д. Шадрикова и И.В. Кузнецовой. В рамках разработанного профессионального стандарта педагогической деятельности под компетентностью понимается новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [6, с. 8].

Ряд исследователей В.А. Козырев, А.П. Тряпицына и И.С. Батракова установили существенные признаки компетентности, которые обусловлены постоянными изменениями, происходящими в мире, и определили требования к «успешному взрослому»:

1. Компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях.
2. Компетентность проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации [4, с. 9].

В этой связи профессиональный стандарт педагогической деятельности включает компетенции, обеспечивающие успешное решение профессиональных задач в следующих областях: постановка целей и задач педагогической деятельности; мотивация учебной деятельности; обеспечение информационной основы педагогической деятельности; разработка программ и принятия педагогических решений; организация учебной деятельности [6, с. 8]. В.Д. Шадриков и И.В. Кузнецова отдельно выделяют компетентность в области личностных качеств, раскрывая ее суть через три ключевых показателя: эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура [6, с. 8].

В соответствии с компетентностным подходом и положениями профессионального стандарта педагогической

деятельности обосновывается понимание самообразовательной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей. Если ключевые компетентности проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, то базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности. Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности [4, с. 8].

В этом плане методологическими подходами к изучению феномена самообразовательной компетентности учителя являются положения психологии профессионализма А.К. Марковой и концепция самообразования А.В. Баранникова. А.К. Маркова в качестве базового принципа собственного подхода формулирует психологический механизм повышения квалификации – переоснащение уже сложившейся профессиональной деятельности, который предполагает включение нового действия в состав сформированной деятельности, нового модуля профессии или новых профессиональных задач в структуру профессиональной деятельности; изменение мотивационных установок или придание им нового смысла; изменение профессиональных самооценок; овладение новыми приёмами профессионального мышления [5, с. 233]. Иными словами, психология профессионализма А.К. Марковой обосновывает идею о том, что человек проявляет себя в самоорганизации, самодеятельности и самообразовании. Перечисленные идеи позволяют рассматривать самообразование, во-первых, в качестве важнейшего компонента образовательного процесса, позволяющего реализовать личностные потребности и духовные интересы человека на основе самостоятельных действий, направленных на усвоение современной общечеловеческой культуры и повышения уровня своей образованности и качества жизни. Во-вторых, самообразование обозначает процесс индивидуального совершенствования, в ходе которого человек систематически развивает свои познавательные способности, интересы и творческие возможности, а также самостоятельно углубляет свои знания [2, с. 60]. В результате специфическим феноменом и порождением этих концепций предстает теоретико-методологическая система формирования самообразовательной компетентности учителя, основными компонентами которой являются принцип и условия.

Анализ положений компетентностного подхода, примененного в разработке профессионального стандарта педагогической деятельности, психологии профессионализма и концепции самообразования позволяет выявить **принципы формирования** самообразовательной компетентности: принцип непрерывности, принцип индивидуализации, принцип самоорганизации, принцип деятельности (творческой самодеятельности (Е.С. Чеботарева) и принцип рефлексии. Соответственно, в качестве **условий формирования** самообразовательной компетентности

учителя выступают: информационно-образовательная среда (мобильное обучение) и рефлексивная среда. Первое условие ориентировано на развитие виртуальной мобильности учителя сельской школы. Учитель «погружается» в творческую деятельность, направленную на самореализацию, которая содействует формированию самообразовательной компетентности. Рефлексивная деятельность учителя основывается на самопознании и самоанализе, и рассматривается в свою очередь как способ саморазвития (Н. П. Эпова). В целом, это означает, что весь процесс формирования самообразовательной компетентности строится при реализации условий информационно-образовательной среды и рефлексивной среды, и может быть представлен в контексте таких категорий, как «квалификация», «инновационность», «мобильность», «успешность», «продуктивность» и «репрезентативность»:

- категории «квалификация», «инновационность», «мобильность» определяют условия и характер формирования самообразовательной компетентности, его взаимосвязь с опытом творческой деятельности в информационно-образовательной среде;

- в контексте категорий «успешность», «продуктивность» и «репрезентативность» актуализируется рефлексия самообразования, иными словами, рефлексивная среда.

Таким образом, представление о сущности и логике формирования самообразовательной компетентности учителя предполагает знание:

- педагогических компетенций;
- профессионального стандарта педагогической деятельности;
- системы формирования самообразовательной компетентности учителя с учетом следующих принципов: непрерывности, индивидуализации, самоорганизации, деятельности (творческой самодеятельности (Е.С. Чеботарева) и рефлексии, и условий информационно-образовательной и рефлексивной среды.

В рамках указанной выше модели формирования самообразовательной компетентности учителя развивается система тьюторства в профессиональном образовании педагогов, связанная с именами Е.Н. Васильевой и др. Речь идет о формировании и подготовке для работы на местах специально подготовленных тьюторских команд, способных, согласно Е.Н. Васильевой, привнести изменения в профессионализм учительства на современном этапе развития образования, организуя специальную деятельность с другими педагогами района [3, с. 32]. Возникает необходимость использования дистанционного сопровождения деятельности районных тьюторских команд. В дистанционном сопровождении профессиональной деятельности тьюторских команд организуется гибкое обучение в условиях дистанционности. В практике работы с районными тьюторскими командами организуется сетевое коммуникативное взаимодействие обучающихся по принципу сетевых технологий.

### Модель формирования самообразовательной компетентности учителя сельской школы



По мнению В.В. Анненкова, площадкой непрерывного самообразования могут стать блоги, вики и другие средства Интернет. Повседневные диалоги в блогах проявляют позиции разных участников, содействуют развитию рефлексии, формируют убеждения, а при надлежащей организации дискуссий помогают коллективной постановке проблем и поиску их решения [1]. Для учителей сельских

школ ведется блог <http://ludmila.blogspot.com/>, где проводятся мастер-классы.

Учителя английского языка Агинского округа в рамках проекта «» освоили такие интернет-технологии как: Wiki (вики) <http://proper-ty.wikispaces.com/>, Frappr [http://www.frappr.com/?a=constellation\\_map&mapid=68719964506](http://www.frappr.com/?a=constellation_map&mapid=68719964506) (сайт для создания карты и обозначения себя на ней),

Bubbleshare <http://www.bubbleshare.com> (сайт для размещения фотографий и создания слайдшоу), Podcast <http://podomatic.com/>

В целях формирования самообразовательной компетентности учителей английского языка осуществляется руководство научно-исследовательской работой учителей в области применения ИКТ-технологий; ведутся исследования в следующих направлениях: 1. Методический потенциал блогов в обучении английскому языку; 2. Подкасты/аудиоблоги как средство для совершенствования навыков говорения и аудирования; 3. Вебсредства синхронной коммуникации Skype и Yahoo Messenger как средства совершенствования навыков чтения, письма, аудирования, говорения. 4. Вебквест как модель использования Интернет-ресурсов в преподавании английского языка.

Исследователем разработана программа и сайт учебного курса «Интернет-ресурсы в самообразовании учителей английского языка». Задача курса состоит в подготовке учителей, направленной на формирование их самообразовательной компетентности в области ИКТ, включающей следующее:

- основные современные информационные и коммуникативные сервисы Интернет
- правила интернет этикета
- принципы, формы, методы и технологии обучения иностранным языкам средствами интернет.

Курс «Интернет-ресурсы в самообразовании учителей английского языка» состоит из 14 тематических модулей:

1. Введение в курс
2. Синхронные средства интернет коммуникации
3. Блоги. Методический потенциал блогов в преподавании иностранных языков.
4. Вики как средство для создания коллективных творческих проектов.
5. Видео интернет ресурсы в учебном процессе.
6. Виртуальные классы (Opensource whiteboard)
7. В помощь учителю английского языка

Комплексное научно-методическое обеспечение учебного курса «Интернет-ресурсы в самообразовании учителей английского языка» служит формированию у учителей виртуальной мобильности, которая обеспечивает их успешность в профессиональной деятельности. Так, на базе Агинского института повышения квалификации работников социальной сферы ежегодно проводится окружной конкурс методических портфолио учителей английского языка. Одним из требований конкурса является соответствие положениям Европейского языкового портфолио для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков). Электронное портфолио учителя английского языка МОУ «Узская средняя общеобразовательная школа» Баирмы Владимировны Дашидоржиевой был представлен на Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Молодой учитель года – 2010» (Владивосток). Данный конкурс способствует развитию рефлексивной культуры педагога и стрем-

лению к саморазвитию, самообразованию, самооценке, самоанализу. Утверждение Е.О. Ивановой, И.М. Осмоловской о том, что способность к рефлексии выступает одной из главных характеристик творчества, основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста, вполне правомерно.

В реализации идей концепции информационно-образовательной среды, обеспечивающих приобретение учителем личностного опыта самооценки и самосознания значимую роль играет организация краевого конкурса «Медиа-педагог». В рамках окружного конкурса «Медиа-педагог» учитель английского языка МОУ «Алханайская средняя общеобразовательная школа» И.Т. Бальжитова выиграла грант по программе ПНПО «Поддержка талантливой молодежи». Ряд учителей английского языка Ц.Б. Бадмаева, Э.Ч. Бадмаева, Т.Б. Рабсалова стали призерами и победителями конкурса «Медиа-педагог» окружного и краевого уровня.

Можно констатировать, что формирование самообразовательной компетентности учителя предполагает не столько высокий уровень развития рефлексии, сколько развитие творческого мышления. А это значит уметь самостоятельно организовывать свою продуктивную творческую деятельность. Проектирование электронных учебников позволяет активно изменять и совершенствовать ход и результаты познания; управлять процессом самообразования. Этому способствует ежегодный окружной конкурс электронных учебников. Электронный учебник по говорению Бальжимы Владимировны Дашидоржиевой удостоен диплома Всероссийского конкурса педагогов «Образование: взгляд в будущее» (Сочи).

В системе повышения квалификации информационно-коммуникационные технологии расширяют возможности информационно-образовательной среды. Необходимостью оказываются разработка и презентация сайтов учителей. Соглашаясь с позицией И.Г. Захаровой, рассматривающей построение учебно-методического комплекса на основе информационных технологий, мы склонны считать, что этот результат может быть достигнут не только путем использования ИКТ, но и на основе активной творческой деятельности самих учителей, формирования ими в процессе самообразования базы собственных мультимедийных продуктов. В нашем опыте эта идея находит своеобразное решение, например, в организации окружного конкурса районных методических объединений «Методический ринг», предусматривающего создание сайта районного методического объединения учителей английского языка.

При Агинском институте повышения квалификации работников социальной сферы в рамках ежегодных длительных курсов повышения квалификации учителей один из модулей программы посвящен ИКТ-компетентности учителя, в том числе с учетом дистанционной поддержки и консультирования. Следует отметить, что развитие системы дистанционного повышения квалификации учителей английского языка сопровождается проведением проблемных курсов по освоению ИКТ-технологий. Учи-

теля проходят обучение по дистанционным учебным курсам «Применение Интернета в исследовательской деятельности», «Веб-мастеринг, или Основы сайтостроения».

Организация подготовки учителей к использованию информационно-коммуникационных технологий предполагает создание банка тестовых заданий в программе MyTest и Hot Potatoes. Разработка учителями сайтов, электронных учебников, банка тестовых заданий индивидуализирует процесс непрерывного профессионального самосовершенствования.

#### Литература:

1. Анненков В.В. Блоги как среда для непрерывного образования взрослых // Образовательная среда сегодня и завтра: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. М.: Рособразование, 2006.
2. Баранников А.В. Самообразование и компетентностный подход – качественный ресурс образования: Теория и практика. М.: Московский центр качества образования, 2009. с. 60
3. Васильева Е.Н. Тьюторство как механизм непрерывного профессионального образования педагога // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. №6. С. 32–37
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004 с. 9
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.с. 233
6. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. М. 2010.с. 8.
7. Справка по вопросу «О проекте концепции непрерывного образования». 22 февраля 2011. Режим доступа: [www.mon.gov.ru](http://www.mon.gov.ru)

## Методы математической статистики в технических исследованиях

Швалева Анна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент

Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» (Московский институт стали и сплавов), Новотроицкий филиал

Использование статистических методов обработки данных стали привычным и широко распространенным аппаратом для инженеров металлургического производства при оценке результатов механических испытаний, химического состава стали, температурно-деформационных параметров и др. Работа инженера связана с исследованиями производственных процессов и технологий, а поэтому очень важно, чтобы студенты технических специальностей умели решать исследовательские задачи. Исследовательская деятельность инженера заключается в самостоятельном видении технических проблем; выявлении их причин; формулировке гипотез, их проверке с помощью инженерного эксперимента, наблюдения или на основе анализа технических данных и фактов; в выборе из ряда гипотез наиболее рациональной, отвечающей нуждам производства и последующего внедрения их в производственный процесс [4, с. 4]. Однако, вследствие формальности изложения дисциплины, студенты, имея даже хороший запас знаний, не всегда могут его использовать в профессиональной деятельности. Мо-

Таким образом, как показывает наша практика, информационно-образовательная среда позволяет реализовать дидактические возможности информационно-коммуникационных технологий, эффективно организовать индивидуальную и коллективную работу учителей, обеспечивая тем самым целенаправленное формирование их самообразовательной компетентности.

Процесс самообразования в информационно-образовательной среде направлен на создание опыта обращения с информацией, ее целесообразного применения, обеспечивающего саморазвитие и самоактуализацию учителя.

тивация изучения студентами раздела математической статистики может быть обеспечена осознанием ими его значимости для будущей профессии. С этой целью содержание дисциплины целесообразно наполнять учебно-профессиональными исследовательскими задачами – ситуациями, требующими от студентов мыслительных и практических действий, направленных не только на усвоение ими профессиональных знаний и умений, но и на овладение исследовательскими умениями, на приобретение опыта исследовательской деятельности.

Ориентация на практическое использование знаний предполагает постановку задач с учетом будущей профессиональной деятельности студента, подбор конкретного материала и выбор формы организации работы [2, с. 121]. Новотроицкий филиал «МИСиС» готовит специалистов по заказу металлургического комбината ОАО «Урал Сталь», это позволяет тесно взаимодействовать преподавателям и студентам с предприятием. Преподавателями кафедры математики и естествознания Новотроицкого филиала НИТУ «МИСиС» была организована работа с

центральной лабораторией комбината, что позволило выявить аппарат математической статистики, используемый в исследованиях металлургического производства. Рассмотрим некоторые его ключевые понятия и средства.

Одним из основных понятий является *выборочная совокупность* — понятие, лежащее в основе всех статистических методов, и представляющее собой часть объектов из генеральной совокупности, отобранных для изучения. Для того чтобы заключение, полученное путем изучения выборки, можно было распространить на всю генеральную совокупность, выборка должна быть представительной. Значительные объемы производства металлопроката, стабилизация технологического процесса производства позволили сформировать представительную выборочную совокупность и разработать математические модели для расчета уровня механических свойств в зависимости от углеродного эквивалента, химического состава стали и технологических параметров прокатки. Чтобы обеспечить однородность выборочной совокупности необходимо учитывать следующие факторы:

- нормативную документацию;
- марку стали;
- период времени;
- агрегат выплавки;
- состояние поставки.

В качестве одного из важнейших параметров статистики является *средняя величина* (арифметическая, геометрическая, гармоническая, квадратичная, кубическая). Чаще используют арифметическую среднюю, вычисляемую по формуле:

$$\bar{x}_g = \frac{\sum_{i=1}^k x_i \cdot n_i}{n}$$

Средние величины, характеризуя частотный ряд одним числом, не учитывают разброса признака. Для измерения колебания признака используют вариационный размах, дисперсию и среднее квадратическое отклонение. *Вариационный размах*  $R$  есть разность между экстремальными значениями частотного ряда:  $R = x_{max} - x_{min}$ . Вариационный размах — величина неустойчивая, зависящая от случайных обстоятельств. *Дисперсия* — средняя арифметическая из квадратов отклонений вариантов от их средней арифметической:

$$\sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^k (x_i - \bar{x}_g)^2 \cdot n_i}{n} = \overline{x^2} - (\bar{x})^2$$

По сравнению со значениями случайной величины, дисперсия измеряется в квадратных единицах. Для того чтобы иметь меру рассеяния, сопоставимую со значениями средней величины, используют *среднее квадратическое отклонение* случайной величины:  $\sigma = \sqrt{\sigma^2}$ .

Характеристикой колеблемости признака служат относительные показатели, например, *коэффициент вариации*:

*риации*:  $v = \frac{\sigma}{\bar{x}}$ . Коэффициент вариации представляет собой относительную меру рассеивания, выраженную в процентах.

Наблюдая многочисленные ряды распределения, исследователи стремятся построить теоретическое распределение, исходя из данных эмпирического распределения. Теоретическим законом многих рядов, встречаемых на практике, является *нормальное распределение*, которое зависит от средней арифметической и квадратического отклонения. Это объясняется теоремой А.М. Ляпунова: если случайная величина представляет собой сумму большого числа взаимно независимых случайных величин, влияние каждой из которых на всю сумму ничтожно, то величина имеет распределение, близкое к нормальному [1, с. 135]. Умение выявить нормальное распределение в некотором эмпирическом ряде является важным условием для практических расчетов. Зная, что фактическое распределение является нормальным, можно определить оптимальные размеры резервов, оптимальное содержание элементов химического состава в металле. Для того чтобы определить, является ли данное распределение нормальным, используют специально подобранные случайные величины, называемые критериями согласия. В технических исследованиях наиболее часто употребляемыми являются критерии Пирсона, Стьюдента, Романовского, Колмогорова и др. Для оценки близости эмпирического распределения к теоретическому, используется критерий Пирсона проверки гипотезы о нормальном распределении генеральной совокупности. С этой целью сравнивают эмпирические (наблюдаемые) и теоретические (вычисленные в предположении нормального распределения) частоты. Случайная величина имеет вид:

$$\chi^2 = \frac{\sum (n_i - n_i')^2}{n_i}$$

Чем меньше различаются эмпирические и теоретические частоты, тем меньше значение критерия, что свидетельствует о близости эмпирического и теоретического распределений.

При изучении распределений, отличных от нормального, возникает необходимость количественно оценить это различие. Оценку можно произвести с помощью характеристик: *асимметрии* ( $A_s$  — свидетельствует о симметрии кривой распределения) и *эксцесса* ( $E_k$  — оценка «крутости» кривой, то есть большего или меньшего подъема кривой распределения относительно нормальной кривой) [3, с. 158]:  $A_s = \frac{\mu_3}{\sigma^3}$ , где

$$\mu_3 = M(X^3) - 3M(X^2)M(X) + 2M(X)^3;$$

$$E_k = \frac{\mu_4}{\sigma^4} - 3.$$

Для нормального распределения эти величины нулевые. Если асимметрия и эксцесс — небольшие вели-

Таблица 1. Структура процесса решения учебно-профессиональной исследовательской задачи

| Этапы решения задачи   | Действия и операции   |
|--|---|
| I. Определение целей и задач исследования на основе анализа условия задачи   | 1. Анализ условия задачи:<br>– выделение технических объектов, процессов и явлений, рассматриваемых в задаче;<br>– определение исследуемых признаков;<br>2. Выделение имеющихся технических противоречий и разбиение задачи на подзадачи:<br>– противоречие между необходимостью определения связи между содержанием углерода и показателем предела прочности стали и отсутствием для этого прямых данных<br>3. Сбор статистических данных:<br>– массовая доля углерода в рассматриваемой марке стали;<br>– результаты испытаний по механическим свойствам (предел прочности)   |
| II. Выявление взаимосвязей между явлениями и процессами, описанными в задаче, поиск закономерностей, характерных для исследуемых процессов | Выявление закономерностей природы, лежащих в основе рассматриваемых явлений и процессов:<br>– рассмотрение механических свойств стали (характеристик растяжения: предела текучести, временного сопротивления, относительного удлинения; вязких свойств – ударной силы);<br>– определение химических свойств углерода<br>2. Определение причинно-следственных связей между данными задачи  |
| III. Формулирование гипотезы (либо ряда предположений) согласно целям исследования   | Предварительное выделение системы гипотез (предположений)<br>Анализ выдвинутых предположений (сопоставление с данными задачи и оценка их «разумности»)  |
| IV. Проверка гипотезы (с помощью выбранной математической модели)  | Реализация методики исследования:<br>– построение корреляционного поля точек (функция – предел прочности, аргумент – содержание углерода в металле);<br>– расчет выборочных средних;<br>– расчет средних квадратических отклонений;<br>– расчет коэффициента корреляции;<br>– расчет коэффициента регрессии;<br>– расчет свободного члена уравнения.  |
| V. Анализ и оценка полученных результатов  | 1. Проверка правильности расчетов, выбранной формы связи:<br>– построение эмпирической и теоретической линий регрессии (в каждом интервале значений аргумента рассчитывается среднее значение функции, и, соединяя точки средних, получаем эмпирическую линию регрессии; по полученному уравнению строим теоретическую линию регрессии; если теоретическая линия регрессии хорошо вписывается в эмпирическую, то полученное уравнение правильно описывает данную зависимость)<br>2. Рассмотрение результата для частных случаев и предельных значений.<br>3. Осмысление процесса получения данного решения.<br>4. Указание области практического применения выделенных технических объектов и оценка их эффективности |

чины, это свидетельствует о близости распределения к нормальному.

С помощью рассмотренного аппарата математической статистики возможно оценить статистические параметры и построить частотные распределения массовой доли химических элементов в различных видах стали и механических свойств (характеристик растяжения: предела текучести, временного сопротивления, относительного удлинения; вязких свойств – ударной силы). Статистические данные по механическим свойствам предназначены:

– для анализа показателей качества выпускаемой продукции;

– дальнейшего совершенствования технологии производства;

– улучшения качественных показателей металлопродукции;

– для подбора оптимальной марки-аналога на основе идентично производимой и сопоставимой продукции по механическим свойствам.

Чтобы выявить взаимосвязь явлений, пользуются результатами *корреляционного анализа*. Между случайными величинами может существовать как функциональная, так и статистическая связь, при которой с изменением одной величины меняется распределение другой. Выявление статистической связи и оценка её

силы представляет важную и трудную задачу математической статистики. Одним из важнейших показателей, оценивающих силу статистической связи, является *коэффициент корреляции*. В качестве примера статистической связи можно рассмотреть зависимость предела прочности стали (определенной марки) от коэффициента совокупного влияния химического состава.

Наблюдая статистическую связь, исследователи стремятся придать этой связи форму функциональной, то есть определить для связи математическую функцию (например, с использованием метода наименьших квадратов).

Рассмотренные статистические параметры и методы позволяют преподавателю организовать учебно-профессиональную деятельность студентов на основе интеграции

методологии профессионального обучения и методологии научного исследования.

Рассмотрим структуру процесса решения учебно-профессиональной исследовательской задачи на примере рассмотрения влияния химического состава (например, содержания углерода) определенной марки стали на предел прочности (таблица 1).

Тесное сотрудничество с предприятием, для которого готовятся специалисты, использование учебно-профессиональных исследовательских задач, организация исследовательской деятельности студентов формирует исследовательские навыки, что позволит будущим инженерам успешно проводить инженерный эксперимент, модернизировать производственные технологии и повышать технико-экономические показатели.

#### Литература:

1. Гмурман, В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика. Учеб. Пособие для вузов. — изд. 7-е, стер. — М.: Высш. шк., 2001. — 479 с.
2. Земцова, В.И. Управление учебно-профессиональной деятельностью студентов на основе функционально-деятельностного подхода: Монография. — М.: Компания Спутник+, 2008. — 208 с.
3. Калинина, В.Н., Панкин, В.Ф. Математическая статистика: Учеб. Для сту. Сред. Спец. Учеб. Заведений. — 3-е изд., испр. — М.: Высш. шк., 2001. — 336 с.
4. Методика решения учебно-профессиональных исследовательских задач при изучении естественнонаучных дисциплин (на примере курса общей физики): методические рекомендации для студентов технических специальностей / сост. И.А. Ткачева. — Орск : Издательство ОГТИ, 2009. — 63 с.

## К вопросу о формировании имиджа образовательного учреждения

Щербакова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Московский гуманитарный педагогический институт

В настоящее время большинство компаний и учреждений уделяют большое внимание стратегическому управлению собственным имиджем. Результаты исследований западных ученых свидетельствуют о взаимосвязи позитивного имиджа компании и финансовых показателей ее деятельности. А такие параметры, как бренд, имидж, репутация являются нематериальными активами организации.

Поэтому для каждой организации, в том числе, работающей в сфере образования, необходимо осуществлять целенаправленную работу по формированию собственного имиджа.

Необходимость формирования имиджа образовательного учреждения определяется следующими причинами (по Сухаревой О.):

- во-первых, конкуренция среди образовательных учреждений одной территории в борьбе за набор учащихся и сохранение контингента;
- во-вторых, сильный позитивный имидж облегчает доступ образовательного учреждения к лучшим ресурсам

из возможных: финансовым, информационным, человеческим и т.д.;

- в-третьих, имея сформированный позитивный имидж, образовательное учреждение при прочих равных условиях становится более привлекательным для педагогов, так как предстает способным в большей степени обеспечить стабильность и социальную защиту, удовлетворенность трудом и профессиональное развитие;

- в-четвертых, устойчивый позитивный имидж дает эффект приобретения образовательным учреждением определенной силы — в том смысле, что создает запас доверия ко всему происходящему в стенах учреждения, в том числе к инновационным процессам.

Большинство исследователей относят имидж организации (в нашем случае образовательного учреждения) к корпоративному имиджу. В связи с этим сначала рассмотрим подробнее данное понятие.

*Корпоративный имидж* — символический имидж организации, создаваемый в процессе субъект — субъектного взаимодействия, в составе которого имеются эле-

менты, которые провоцируют восприятие организации как Субъекта. Имидж организации — это целостное восприятие организации, включающее понимание и оценку ее различными группами общественности, то есть целевыми аудиториями [4].

*Корпоративный имидж* — это имидж организации в целом, а не отдельных подразделений или результатов ее работы. Здесь имеют значения и репутация организации, и ее успехи, и степень стабильности. Особенно важен подобный тип имиджа для известных персоналий, которые используют собственную символику, демонстрируют определенные успехи, провозглашают идеи, стоят у истоков определенных научных течений и школ.

Корпоративный тип имиджа условно делят на внутренний и внешний. Имиджмейкер Э. Дьячкова считает, что с помощью правильно выстроенного имиджа можно управлять процессом создания впечатления о фирме, как у клиентов, так и у сотрудников. При этом формирование благоприятного впечатления у сотрудников фирмы (внутренний имидж), не менее важно, чем у клиентов, партнеров (внешний имидж). Все это в равной степени можно отнести и к различным структурам образования.

Понятие имиджа организации включает две составляющие:

1. *Описательную (информационную)*, которая представляет собой образ организации.

2. *Оценочную*, которая отражает оценки и эмоции, вызванные информацией об организации. Эти эмоции и оценки могут быть различной интенсивности, могут приниматься или отвергаться.

Оценка имиджа организации происходит на основе прошлого опыта, ценностных ориентаций, общепринятых норм, собственных принципов и т.д.

Перельгина Е.Б. выделяет 2 функции корпоративного имиджа [4]:

- 1) позиционирование организации;
- 2) побуждение к действию.

Создание положительного имиджа организации предполагает согласование внешнего и внутреннего имиджа организации.

Задача управления корпоративным имиджем решается способом моделирования имиджа. Модель — отражение значимых сторон объекта.

Такие авторы, как Богданов и Зазыкин описывают микрокомпонентную модель корпоративного имиджа. Среди них выделяют:

1. Внешнюю атрибутику.
2. Финансовое благополучие.
3. Имидж руководителя и его команды.
4. Имидж персонала. Качество деятельности, образ продукции или услуги.
5. Дизайн помещений.
6. Деловые коммуникации организации и персонала.
7. Позиционирования образовательного учреждения, где содержится мотивационно-целевой, содержательный, технологический компоненты (И.Р. Лазаренко).

*Мотивационно-целевой* компонент включает изучение потребностей всех субъектов педагогической практики в формировании имиджа педагога, как внутри, так и за пределами своей профессиональной области; психологическую готовность к участию в предстоящей работе; изучение имеющегося опыта; определение цели и задач работы, а также ее результатов.

*Содержательный компонент* раскрывает сущность понятия «имидж педагога», его структурные элементы, их характеристику, критерии сформированное и репрезентативности имиджа.

*Технологический компонент* предполагает последовательность этапов формирования имиджа педагога, технологическую готовность субъектов педагогического труда, выработку рекомендаций по оптимизации имиджа.

В литературе встречается также подход к компонентам имиджа образовательного учреждения, в котором выделяют постоянные и переменные слагаемые позитивного имиджа.

К числу постоянных имиджа относятся:

- четкое определение педагогическим коллективом миссии и концепции образовательного учреждения;
  - оптимистичный настрой и доброжелательный микроклимат в учительском и детском коллективах;
  - педагогическая, социальная и управленческая компетентность сотрудников;
  - сформированный образ руководителя-профессионала, лидера, личности яркой, увлеченной, обладающей неформальным авторитетом, способной вдохновить коллектив на достижение высокой цели;
  - эффективная организационная культура образовательного учреждения, включающая разделяемые всеми нормы, ценности, определенную философию управления, весь спектр взглядов, отношений, определяющих специфику поведения коллектива в целом;
  - качество образовательных услуг;
  - наличие и функционирование детских общественных организаций;
  - связи образовательного учреждения с различными социальными институтами, высшими учебными заведениями и т.д.;
  - уклад образовательного учреждения в развитие образовательной подготовки учащихся, их воспитанности, психических функций, творческих способностей, формирование здорового образа жизни;
  - забота администрации об оказании своевременной актуальной психологической помощи отдельным участникам образовательного процесса (тем или иным ученикам, молодым специалистам, испытывающим затруднения родителям и пр.);
  - наличие яркой внешней символики.
- К числу переменных имиджа можно отнести:
- содержание миссии и приоритеты образовательного учреждения;
  - виды образовательных услуг;
  - материальную базу образовательного учреждения.

Рассмотрим подробнее некоторые компоненты корпоративного имиджа.

Внешняя атрибутика и дизайн помещений.

Внешняя атрибутика включает в себя архитектурное решение образовательного учреждения, интерьер помещений, особые признаки, по которым можно отличить одно образовательное учреждение от другого.

Архитектурно-планировочное решение помещений для образовательного учреждения может быть более или менее удачным в плане эстетического восприятия в зависимости от ряда условий: предназначены ли помещения специально для организации учебного процесса или только приспособлены для размещения учащихся (например, под детские сады или школы отдают старые купеческие дома и т.д.); учтены ли функции организации (в данном случае образовательные), особенности возрастного состава, климатические условия, этнические традиции; адекватны ли имеющиеся помещения, их размеры и расположение типу и функциям образовательного учреждения; предусмотрены ли возможности вариативного использования помещений; каково средовое окружение учреждения (эстетико-художественная и культурная макросреда, наличие в шаговом доступе музеев, выставок, культурных центров и т.д.).

Внешней атрибутике образовательного учреждения уделялось внимание еще в «Великой дидактике» Я.А. Коменского. Этот компонент рассматривался им, прежде всего, с точки зрения ее привлекательности для ребенка: «Сама школа должна быть приятным местом, доставляя глазам привлекательное зрелище изнутри и снаружи. Внутри она должна быть светлой, чистой, украшенной картинками: портретами знаменитых людей, географическими картинками, памятниками исторических событий, некоторыми эмблемами. А извне к школе должны примыкать не только площадка для прогулок и игр (так как у детей этого отнимать нельзя), но также небольшой сад, в который иногда следует пускать учеников и предоставлять возможность наслаждаться зрелищем деревьев, цветов и трав. Если дело будет так поставлено, то дети, вероятно, будут посещать школу с не меньшей охотой, чем обыкновенно они посещают ярмарки, где они всегда надеются увидеть и услышать что-либо интересное».

Имидж персонала (в нашем случае имидж педагогов).

Имидж педагога — это эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа учителя реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписывают ему окружающие. [4, с. 46].

Имидж создает сам человек, окружающие его люди, средства массовой информации, имиджмейкеры.

Калужный А.А. выделяет основные составляющие имиджа педагога: внешний облик, вербальные и невербальные средства общения, внутреннее соответствие образа профессии — внутреннее «Я» [1].

Говоря о внешнем виде педагога, отметим, что единых требований и канонов нет, каждое учебное заведение формирует свою политику в отношении внешнего вида учителей. Однако, согласно педагогической этикете, при выборе одежды педагогу следует придерживаться определенных правил.

Во-первых, педагог своим внешним видом должен располагать к себе школьников, родителей, своих коллег, поэтому к выбору одежды он должен подходить очень внимательно и аккуратно. Следует определить свой стиль одежды, который соответствует внутреннему миру личности (наиболее универсальным является классический деловой стиль, для педагога неприемлем авангардный стиль).

Во-вторых, следует обращать внимание на крой, качество тканей, цветовую гамму. В настоящее время существует большое количество публикаций, посвященных влиянию цвета на восприятие информации, самочувствие человека и т.д.

В-третьих, одежда должна быть опрятной и элегантной, но не вычурной. Одно из условий элегантности — между телом и одеждой должна быть всегда воздушная прослойка.

В-четвертых, следует уделять внимание аксессуарам: очкам, украшениям (здесь существует правило «трех», то есть не более трех украшений одновременно).

В-пятых, косметика (для женщины — педагога) должна быть заметна только при ближайшем рассмотрении. Духи следует использовать не очень насыщенные, их запах должен быть едва ощутим (это уважение к тем людям, у которых может быть аллергия на запахи).

Прическа, макияж, украшения должны органично дополнять костюм и подчеркивать индивидуальность педагога.

Также важно, чтобы имидж был цельным, когда его внешние проявления не расходятся с внутренними установками педагога, соответствуют его характеру и взглядам.

Внутренний образ — это культура педагога, эмоциональность, обаяние, воображение, владение импровизацией, творческий подход к деятельности, самообладание и другие составляющие.

Деятельность преподавателя публична, поэтому одним из профессиональных умений должно быть умение преподнести себя, самопрезентовать, то есть показать свои определенные качества той или иной аудитории, в определенной ситуации, с определенной целью.

Педагог по — разному ведет себя и общается с разными категориями людей (с учениками, с коллегами, родителями). Если аудитория каждый раз разная и цели взаимодействия разные, то средства воздействия на конкретную аудиторию различаются при сохранении специфических особенностей педагогической роли.

Большое значение самопрезентация имеет при создании первого впечатления. Психологи считают, что именно первые 10–15 секунд необходимы для изучения внешнего вида и поведения человека, чтобы о нем сфор-

мировалось определенное мнение. В книге А.А. Калужного прописаны механизмы формирования образа в сикхике, где одним из первых этапов механизма непосредственного формирования образа называется ощущение, позволяющее собрать первичную информацию о человеке (цвет, размер, различные тактильные ощущения и др.). Объединить разрозненные факты в одно целое и создать образ объекта позволяет восприятие [1, с. 14].

В настоящее время существует большое количество исследований, посвященных изучению восприятия учителя разными категориями людей.

Лазаренко И.Р., со ссылкой на исследования М.С. Пискунова, подчеркивает, что имидж педагога может варьировать в зависимости от возрастных и социальных предпочтений [5]. Так ведущими компонентами имиджа образовательного учреждения являются:

- для учащихся начальной школы и их родителей — образ классного руководителя;
- для старшеклассников — образ учителя-предметника, образ директора;
- для родителей с высшим образованием — представление о качестве образования, стиле работы школы;
- для родителей детей с ослабленным здоровьем — комфортность школьной среды.

Каким же хотят видеть педагога ученики, родители, администрация? Например, отмечается, что подростки хотят видеть перед собой внимательного, умного, доброжелательного собеседника, уважающего их мнение. Кроме того, учитель, по мнению школьников, должен быть современным, как в плане внешнего облика, так и в плане культуры. Родители хотят, чтобы с их детьми работал компетентный, заботливый, но одновременно требовательный специалист. Администраторы обращают внимание на профессионализм, организационные и методические умения педагога. Все эти качества составляют требуемый или желаемый имидж. Но он не всегда соответствует образу реальному.

Педагог может формировать свой имидж сам или с помощью имиджмейкеров. В любом случае разрабатывается программа формирования имиджа.

Этапами управления формированием имиджа педагога, а также алгоритмом разработки индивидуальной программы формирования имиджа будут являться следующие шаги (И.Р. Лазаренко):

1) изучение общественного мнения о профессии, уточнение конкретных социально-демографических предпочтений потребителей образовательных услуг (администрации, учителей, учащихся, родителей);

2) трансляция положительного образа педагога, поддержка позитивно окрашенных, эмоционально привлекательных компонентов имиджа;

3) установление эффективной обратной связи с реципиентами имиджа (реальными и потенциальными потребителями, заказчиками, партнерами, экспертами).

Важный момент в формировании имиджа педагога составляет его самопрезентация и позиционирование.

В имиджологии процесс трансформации определяется понятием «позиционирование» и составляет основу технологического решения рассматриваемой проблемы. Спозиционировать — значит перевести с языка товаропроизводителя на язык потребителя товаров и услуг полагает Г.Г. Почепцов [6]. Позиционирование — это построение имиджа с учетом или на основе: анализа микро- и макросоциума; знания интересов, потребностей, ожиданий, требований определенной группы людей, различных социальных институтов, высших учебных заведений; отбора и представления тех внешних характеристик, которые позволяют сделать процессы взаимодействия школы и других учреждений максимально эффективными; знаковое, визуальное моделирование, оформление и представление результатов деятельности образовательного учреждения и его подразделений во внешней среде.

#### Образ выпускника.

Далеко не все исследователи проблемы формирования имиджа образовательного учреждения считают образ выпускника одним из элементов имиджа школы (института и т.д.). Однако, выпускник в глазах общественности все-таки является лицом учебного заведения, критерием и одновременно показателем результата его деятельности. Поэтому, такие характеристики личности выпускника как общий образовательный уровень, профессиональные умения, набор дополнительных полезных умений и навыков, конкурентные качества — предприимчивость, деловитость, высокая степень адаптации к изменяющимся требованиям общества, гражданская позиция, являются важными критериями деятельности образовательного учреждения и косвенно влияют на его имидж.

#### Имидж руководителя образовательного учреждения.

Особое место в структуре имиджа образовательного учреждения занимает образ руководителя. Позитивный имидж руководителя образовательного учреждения является важной составляющей имиджа данного учреждения в целом, особенно в плане коммуникаций в профессиональной среде (учреждения — конкуренты, учреждения — партнеры, органы управления образованием). Формирование имиджа руководителя — достаточно сложный процесс, так как он выполняет функции администратора, организатора, специалиста, общественного деятеля и т.д., при этом демонстрируя и свои личностные качества. Исследователи предлагают, что все компоненты имиджа руководителя можно свести к трем группам:

- персональные (тип личности, свойства характера, качества личности, физические особенности);
- социальные (образование, биография, стиль жизни, система ценностей, общественный статус);
- профессиональные (тип руководителя и его статус в коллективе, степень владения профессиональными методами и технологиями управления коллективом, наличие навыков стратегического планирования, организаторских умений, способностей к объективной независимой оценке, прогрессивному развитию, самосовершенствованию);

• значение имеют такие характеристики, как прошлое, семья, окружение, интересы, досуговая сфера.

Формирование имиджа образовательного учреждения — процесс сложный и длительный. Можно предложить такую формулу формирования корпоративного имиджа:

1. Выявление целевой аудитории. В эту группу могут входить клиенты, партнеры, СМИ и т.д. Для грамотной работы по формированию имиджа следует составить условный портрет целевой аудитории. В нашем случае целевой аудиторией являются родители и ученики (для разных типов образовательных учреждения существует разная целевая аудитория: для школы — родители и уче-

ники, для вуза — родители и студенты и т.д.).

2. Поиск способа общения с целевой аудиторией с целью сбора информации (личные и телефонные беседы, анкетирование, опросы и т.д.).

3. На основе опросов нужно сформировать главную идею имиджа образовательного учреждения.

4. Составление программы формирования имиджа. На этом этапе возможно привлечение имиджмейкера, который поможет грамотно реализовать идеи.

Итак, мы рассмотрели отдельные компоненты корпоративного имиджа и этапы его формирования. Для современного образовательного учреждения важно уметь моделировать свой образ, создавать положительный имидж.

Литература:

1. Калужный А.А. Психология формирования имиджа учителя. М., 2004.
2. Панасюк А.Ю. Вам нужен имиджмейкер? Или о том, как создать свой имидж. М., 2008.
3. Панфилова А.П. Имидж делового человека. М., 2007.
4. Перельгина Е.Б. Психология имиджа: учебное пособие. М., 2007.
5. Пискунов М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования // Мониторинг и стандарты в образовании. 1999. — С. 45–51.
6. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. Киев, 2000.
7. Степанов Е. Формирование образа школы // Директор школы, 2000, № 4, С. 14–16
8. Томилова Т.М. Модель имиджа организации // Маркетинг в России и за рубежом, 1998, № 4.
9. Фадеева Е.И. Компетентностный подход к формированию имиджа современного педагога // Управление образованием, 2008, № 2.
10. Щербаков А. Имидж ОУ // Справочник руководителя образовательного учреждения, 2008, № 9, С. 39–46

## Технологические аспекты организации самостоятельной работы студентов современного педагогического вуза

Щербакова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета «Финансы и кредит»  
Московский государственный гуманитарный педагогический институт

В настоящее время одной из центральных проблем, стоящих перед высшей школой, является повышение качества подготовки специалиста. Будущий педагог должен не только получать знания по предметам программы, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, методами исследовательской работы, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные знания.

В этой связи всё большее значение приобретает самостоятельная работа студентов. Этой проблеме уделяется особое внимание в литературе по педагогике, психологии и методике преподавания, обобщается опыт практической работы, изучается бюджет времени студентов, способы рациональной организации и культуры умственного труда применительно к различным дисциплинам разного профиля.

При изучении национальных и мировых направлений развития вузовского образования отчётливо проявляются

следующие тенденции:

- современные социокультурные условия диктуют самоценность идеи непрерывного образования, когда от студентов требуется постоянное совершенствование собственных знаний;

- в условиях информационного общества требуется принципиальное изменение организации образовательного процесса: сокращение аудиторной нагрузки, замена пассивного слушания лекций возрастанием доли самостоятельной работы студентов;

- центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов в образовании.

Систематическая, управляемая преподавателем самостоятельная деятельность студента становится доминантой в современных условиях перехода к многоступенчатой подготовке специалистов.

Технологическая организация СРС может включать в себя следующие составляющие:

*Технология отбора целей самостоятельной работы.* Основанием являются цели, определённые Государственным образовательным стандартом, конкретизация целей по курсам, отражающим профессиональные теории, системы, технологии.

*Технология отбора содержания СРС.* Основанием отбора содержания являются Государственный образовательный стандарт, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности студентов.

*Технология конструирования заданий.* Задания должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов.

*Технология организации контроля.* Включает тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку различных средств контроля.

СРС приобретает особую актуальность при изучении специальных дисциплин, поскольку стимулирует студентов к работе с необходимой литературой, вырабатывает навыки принятия решений. С этой точки зрения, перспективным представляется разработка одного большого задания коллективом из нескольких студентов, поскольку такой подход прививает навыки коллективного творчества. Такой вид занятий подразумевает распределение ролей и оценку трудоёмкости отдельных работ. Что требует от преподавателя педагогических знаний в области деловых игр. Имитируемый в форме деловой игры реальный процесс (производственный, социальный, культурный), увлекает студентов и становится для них своеобразным проектированием деятельности. Они легче приобретают знания, лучше понимают те процессы, в которых участвуют.

Огромную помощь в подобной организации СРС могут оказать информационные компьютерные технологии и другие программные продукты, позволяющие существенным образом влиять на процесс проектирования, позволяющие имитировать модели реальных процессов с учётом вероятностного характера окружающей реальности. Несомненно то, что использование в учебном процессе компьютерных технологий требует от преподавателя высокой подготовки в области современных информационных технологий.

Относительно недавно в практике вузовского преподавания стали применяться *интерактивные* методы обучения. Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова «interact». «Inter» — «взаимный», «act» — действовать.

*Интерактивные* — это активные и интенсивные методы обучения, располагают значительными возможностями в плане развития познавательной активности студентов.

*Активные* методы обучения — это такие методы, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К активным методам

обучения относятся познавательные (дидактические) игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговая атака, и др.

*Интенсивные* методы используются для организации обучения в короткие сроки с длительными одноразовыми сеансами («метод погружения»).

Интерактивный — означает способность взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером). Следовательно, интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучаемого.

Особенности этого взаимодействия состоят в следующем:

- пребывание субъектов образования в одном смысловом пространстве;
- совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, т.е. включение в единое творческое пространство;
- согласованность в выборе средств и методов реализации решения задачи;
- совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению решения задач.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты оказываются вовлечёнными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Сущность интерактивного обучения находит свое отражение в китайской притче говорится: «Скажи мне — и я забуду; покажи мне — и я запомню; дай сделать — и я пойму». При использовании интерактивных методов обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными методами в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы.

Преподаватель отказывается от роли «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Для того грамотно применять эти методы, современному педагогу требуется знание различных методик груп-

пового взаимодействия, поскольку интерактивные методики обеспечивает взаимопонимание, взаимодействие, взаимообогащение.

Интерактивные методы не заменяют лекционный материал, но способствуют его лучшему усвоению и формируют мнения, отношения, навыки поведения.

Указанные методы организации самостоятельной работы студентов широко применяются в так называемых кейс-технологиях.

Кейс-технология состоит в том, что в начале обучения, составляется индивидуальный план, каждый обучающийся получает так называемый кейс, содержащий пакет учебной литературы, мультимедийный видеокурс, виртуальную лабораторию и обучающих программ на CD-ROM, а также электронную рабочую тетрадь. Электронная тетрадь представляет собой своеобразный путеводитель по курсу и содержит рекомендации по изучению учебного материала, контрольные вопросы для самопроверки, тесты, творческие и практические задания. Изучая материал курса, обучающийся может запрашивать помощь по электронной почте, отправлять результаты выполнения практических заданий, лабораторных работ.

Методы этой группы используют компьютерные сети и современные коммуникации для проведения консультаций, конференций, переписки и обеспечения обучаемых учебной и другой информацией из электронных библиотек, баз данных и систем электронного администрирования. Важным достоинством кейс-методов является возможность более оперативного руководства обучаемым, его воспитания в процессе общения с преподавателем и группой, что является неоспоримым преимуществом традиционных форм очного обучения.

Используемые в данной группе учебно-методические материалы, отличаются полнотой, целостностью, системностью. К их достоинствам можно отнести:

- доступность, как возможность организации самостоятельной работы в электронной библиотеке, так и дома;
- наглядность, т.е. красочные иллюстрации, видеофрагменты, мультимедиа-компоненты, схемы, текст с выделенными важными определениями и т.д.;
- звуковое сопровождение лекций;
- наличие интерактивных заданий;
- анимированные примеры решения задач.

К интерактивным методам организации самостоя-

тельной деятельности студентов относятся также презентации с использованием различных вспомогательных средств: доски, книг, видео, слайдов, компьютеров и т.п.

*Основные формы организации СРС* определяются следующими параметрами:

- содержание учебной дисциплины;
- уровень образования и степень подготовленности студентов;
- необходимостью упорядочения нагрузки студентов при самостоятельной работе.

*Формы СРС* Могут быть следующими:

- рефераты (по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического блока);
- семестровые задания (по общетехническим и специальным дисциплинам);
- курсовые работы (по общетехническим и специальным дисциплинам);
- курсовые проекты (по общетехническим и выпускающим кафедрам);
- аттестационные работы бакалавра, специалиста, магистра.

Форму самостоятельной работы предлагают кафедры, разрабатывая рабочие программы дисциплин. При этом они могут установить другие формы, утверждённые научно-методическим советом по направлениям.

Для эффективности СРС необходимо выполнить ряд условий:

- 1) обеспечение правильного сочетания аудиторной и самостоятельной работы.
- 2) методически правильная организация работы студента в аудитории и вне её.
- 3) обеспечение студентов необходимыми методическими материалами с целью превращения процесса самостоятельной работы в процесс творческий.
- 4) контроль за организацией и ходом самостоятельной работы и мер, поощряющих студента за её качественное выполнение.

В заключение отметим, что система обучения в педагогическом вузе должна быть подчинена основополагающей идее — воспитанию настоящих профессионалов своего дела, компетентных специалистов. Рациональная и грамотная организация самостоятельной деятельности способствует формированию свободно мыслящего человека, который ощущает прелесть учения, с желанием и осмысленно включается в процесс образования.

Литература:

1. Жуков А.Е. Организация самостоятельной работы студентов высшей школы. Дидактические средства, технологии, программы: монография / А.Е.Жуков, А.В.Симоненко. — М.: ЮНИТИ — ДАНА, 2004. — 220 с.
2. Кибанов А.Я. Организация самостоятельной работы студентов: учебное пособие / А.Я. Кибанов, Н.И. Заичкин, Т.В. Лукьянова и др.; под ред. А.Я.Кибанова, Н.И. Заичкина. — М.: ГУУ, 2006. — 136 с.
3. Фаустова Э.Н. Студент нового времени: социокультурный профиль. М., 2004. - 72 с.

## МЕДИЦИНА

### К вопросу об этапах коррекционных мероприятий по восстановлению голоса при различных патологиях верхних дыхательных путей

Барабанов Родион Евгеньевич, студент  
Московский педагогический государственный университет

Голос — уникальное явление не только физиологическое или акустическое, но и социальное. Полноценную информацию можно передавать, обладая здоровым, красивым голосом, который служит и средством общения, и орудием производства для людей огромного числа профессий — педагогов, актеров, политических деятелей и тому подобное. На протяжении всей своей жизни необходимо всесильно следить за тем, в каком состоянии находится голосовая функция и не требует ли она дополнительной профилактики или коррекционных мероприятий.

#### Расстройство двигательной функции голосовых связок

**Фонастения** (phonasthenia; фон- + греч. astheneia слабость) — дисфония или афония при отсутствии ларингоскопически определяемых изменений гортани, возникающая в результате чрезмерной нагрузки аппарата голосообразования. В этом случае нельзя говорить о какой-либо стойкой анатомически определяемой патологии, хотя в случаях постоперационного цикла, после хирургических вмешательств на гортани и верхних дыхательных путях с полной уверенностью можно квалифицировать голосовую патологию как дисфонию.

К возможным причинам дисфонии относятся: психологическая травма, стрессовые перегрузки, перенапряжение голосовых связок, порезы с какой-либо стороны гортани и т.д. Дисфония, как таковая, представляет собой вид неврологического расстройства — дисфонию, которая выражается в патологических движениях голосовых связок. Существует два типа данного расстройства.

*Абдукционный тип спастической дисфонии* характеризуется тем, что во время произнесения звука голосовые складки смыкаются вместе, что встречается в 85–90 %.

*При абдукционном типе спастической дисфонии* голосовые связки наоборот размыкаются.

#### Как выглядит гортань при спастической дисфонии

Так как дисфония — это расстройство двигательной функции голосовых связок, то проводить исследование гортани при этой патологии необходимо во время разго-

вора. Обычно это расстройство голосовых связок проявляется в виде их коротких спастических движений, которые иногда даже трудно выявить. Это особенно характерно при осмотре гортани и голосовых связок при ригидной эндоскопии, во время которой пациент вынужден высунуть язык. Поэтому желательнее для диагностики спастической дисфонии применять гибкую фиброскопическую технику. Помощь в осмотре пациента фонопеду может оказать врач-фоноастр. В ходе обследования он имеет право сделать вливание в гортань специальным препаратом.

Очень важно при диагностике нарушения точно определить, что именно подверглось патологическому влиянию: голосовые связки или голосовые складки. Различие между ними следующее: голосовые связки — это гортанные образования, основой которых являются сухожилия; складки же — это слизистые выступы в гортани.

#### Этиология, патогенез, лечение

Строение гортани у ребенка имеет некоторые особенности. Гортань образована хрящами, между которыми находятся голосовые связки. На выдохе они вибрируют и образуется звук. Далее идет трахея. Трахея и главные бронхи снабжены хрящами, что предотвращает спадение выше упомянутых органов. Высокое расположение гортани позволяет младенцу дышать и глотать одновременно. Однако, относительно плоское основание черепа и высокая локализация гортани (у новорожденного — на уровне 3–4-ого шейных позвонков, опускаясь на уровень 6–7-ого шейных позвонков к 15-ти летнему возрасту) обуславливают у детей определенную «недостаточность» фонационного пространства. Глотка ребенка имеет коническую форму, приобретая цилиндрическую форму у взрослых, что вызывает снижение формантной частоты голоса. Длина голосовых складок у новорожденного обычно составляет от 5-ти до 8-ми мм и увеличивается к подростковому возрасту до 12–17-ти мм у девочек и до 17–23-ти у мальчиков; при этом наиболее быстрый рост структур гортани отмечается в пубертатном периоде, особенно у мальчиков, что приводит к формированию у них более низкого голоса.

Диагностика нарушений голоса требует междисциплинарного подхода; при этом основную роль играют ЛОР врач и логопед; в некоторых случаях может потребоваться дополнительная консультация педиатра, невропатолога, гастроэнтеролога, консультация, пульмонолога, медицинского генетика, консультация эндокринолога и других специалистов. Необходимо выяснить не только возраст, в котором впервые проявились расстройства голоса, и их возможные причины, но и наличие в анамнезе травм головы и шеи, и особенно интубации, наличие бронхиальной астмы, гастроэзофагеального рефлюкса, неврологических нарушений и т.д.

Для определения состояния голоса необходимо провести тщательное обследование голосового аппарата. Существующие в настоящее время клинические и инструментальные методы исследования в большей части относятся к области медицины. Логопед строит коррекционное занятие на основании данных медицинского заключения.

Первое представление о состоянии гортани дает непрягая ларингоскопия — осмотр при помощи зеркала. Она выявляет анатомические изменения или воспалительные заболевания.

При помощи электронного стробоскопа можно наблюдать характер колебаний голосовых складок более детально, однако условия исследования все же не соответствуют естественному голосообразованию, и колебания голосовых складок не измеряются, а лишь определяются на глаз.

Различные рентгеновские исследования применяются преимущественно для диагностики опухолей, изменений в состоянии хрящей. Электромиография главным образом регистрирует функцию наружных мышц гортани. Для изучения колебаний голосовых складок необходимо вводить игольчатый электрод в толщу мышцы, что вряд ли применимо в повседневной практике.

Осмотр верхних дыхательных путей с использованием жестких эндоскопов, широко применяется у взрослых и подростков, у новорожденных и детей младшего возраста использовать этот метод практически невозможно. В связи с этим наиболее эффективным методом визуализации гортани в детском возрасте является фиброэндоскопия, при проведении которой можно оценить состояние полости носа, носо- и гортаноглотки и всех структур гортани. При этом следует учитывать, что ребенок не способен к длительной фонации, что резко затрудняет проведение у него стробоскопического обследования. Микроларингоскопия под наркозом может потребоваться в следующих случаях:

- для осмотра гортани при затруднении или невозможности фиброларингоскопии;
- у детей с повышенной эмоциональной возбудимостью или задержкой психического развития;
- для детального осмотра гортани при подозрении на наличие врожденной или приобретенной аномалии строения гортани;
- при необходимости проведения диагностических и лечебных манипуляций в гортани.

При достаточно большом количестве известных в настоящее время инструментальных и объективных методов исследования, аудитивный метод оценки голоса по-прежнему остается главным и ведущим. Тренированное ухо специалиста способно улавливать малейшие оттенки нарушенного голоса, по которым ставится диагноз, часто более точный, чем при клиническом обследовании.

Изменения плача у новорожденных характерны для множества патологических состояний как врожденного (синдром «кошачьего крика», синдром Дауна, синдром Вильямса и т.д.), так и приобретенного генеза (энцефалит, менингит, гипербилирубинемия, различные патологические состояния центральной нервной системы). В частности, хриплый плач обычно вызван воспалительными заболеваниями верхних дыхательных путей или повреждением на уровне голосовых складок. Пронзительный, резкий крик характерен для младенцев с повреждением ЦНС. Слабый голос обнаруживают у детей с миодистрофией.

Наиболее частая аномалия развития гортани — ларингомаляция — сама по себе не вызывает изменения голоса, но может сопровождаться как другими аномалиями развития, так и гастроэзофагеальным рефлюксом, приводящими к возникновению охриплости у пациента.

Врожденный паралич голосовых складок клинически проявляется дисфонией и стридором. В большинстве случаев паралич оказывается односторонним, чаще бывает поражена левая голосовая складка. Односторонние параличи обычно не требуют оперативного вмешательства и более часто, по сравнению с врожденными двусторонними параличами, спонтанно восстанавливаются. Необходимость в трахеотомии обычно возникает в случаях двустороннего паралича голосовых складок, при этом реконструктивные операции целесообразно отложить до достижения ребенком 5–6 лет, так как зачастую происходит восстановление утраченной функции. При двустороннем параличе голосовых складок у ребенка грудного возраста необходима тщательная диагностика возможных заболеваний ЦНС, в том числе опухолей.

Коррекционное обучение следует начинать в возможно более ранние сроки, что обеспечивает лучший прогноз, предупреждает фиксацию навыка патологического голосообразования. Это согласуется с утверждениями многих авторов, что возможность возникновения после некоторых операций травмы возвратного нерва с потерей голоса заставляет некоторых людей отказываться от хирургического лечения. По итогам длительных наблюдений, люди с поражениями возвратного нерва становились хроническими больными. Так, например, Д.А. Вейс наблюдал 90 человек, из которых 40 приступили к фонопедии сразу же после операций и достигли 100-процентного успеха. Среди обратившихся в более поздние сроки (50 человек) восстановление голоса произошло только у 30%.

Картина нарушения как самой гортани, так и голосообразования бывает различной. Как уже было сказано, парезы и параличи одной половины гортани могут сочетаться с парезом другой. Положение парализованной половины,

а, следовательно, и голосовой складки может быть средним (медиальным), близким к срединному (парамедиальным), боковым (латеральным), а также средним между медиальным и латеральным (интермедиальным). При медиальном положении голосовых складок больше страдает физиологическое дыхание, а чем значительнее складка отведена в сторону, тем больше нарушается голос. Однако следует отметить, что прямая зависимость наблюдается не всегда. Часто наступает атрофия, провисание голосовой складки, и тогда даже при срединном ее положении голос страдает весьма значительно.

Врожденные синехии гортани (переднекомиссуральные мембраны) являются достаточно редкой патологией. У подавляющего большинства пациентов первым симптомом аномалии развития является изменение голоса: «петушиний крик» или охриплость. Учитывая высокую частоту выявления синдромальной патологии и множественных пороков развития у детей с врожденной синехией гортани, такие пациенты нуждаются в комплексном обследовании. Небольшие мембраны (суживающие просвет на 1/3 и менее) не требуют хирургического вмешательства; в этом случае показано лишь фонопедическое лечение по достижении 6–7-ми летнего возраста. Синехии большего размера вызывают, наряду с дисфонией, явления дыхательного стеноза, требующие срочного оперативного лечения, в том числе и трахеотомии.

Наряду с острыми ларингитами инфекционного характера наиболее часто встречаются узелки голосовых складок, кисты, полипы. В последние годы удалось выявить, что важное значение в развитии дисфонии имеет также гастроэзофагеальный рефлюкс.

Гастроэзофагеальный рефлюкс может вызывать у детей дисфонию вследствие прямого раздражающего воздействия на гортань (рефлюкс-ларингит). Несмотря на то, что ассоциация узелков голосовых складок с гастроэзофагеальным рефлюксом не доказана, хроническое воспаление голосовых складок, вызванное рефлюксом, может приводить к формированию узелков. Диагноз гастроэзофагеального рефлюкса можно установить на основании результатов рентгеноскопии пищевода с контрастом или 24-часового рН-мониторинга. Наиболее оптимальным вариантом диагностики гастроэзофагеального рефлюкса является суточная рН-метрия пищевода, позволяющая определить длительность и частоту эпизодов рефлюкса. К примеру, в исследовательско-диагностических целях такую процедуру проводят в отделении восстановительной хирургии гортани и трахеи ДГКБ №2 Святого Владимира. Косвенными признаками экстраэзофагеального рефлюкса могут служить увеличение язычной миндалины, отек и гиперемия слизистой оболочки черпаловидных хрящей, задних отделов голосовых складок, подскладкового отдела гортани, трахеи и даже бифуркации трахеи, выявляемые при прямой микроларингоскопии и трахеобронхоскопии. Прямым указанием на наличие гастрита являются боли в желудке, изжога, неприятное ощущение во рту и т.п.

Узелки голосовых складок представляют собой одну из наиболее часто встречающихся причин дисфонии у детей. Для детей с «певческими» узелками характерны такие поведенческие реакции, как крикливость, повышенная возбудимость, агрессивность, эмоциональная лабильность; в связи с этим дети с подобной патологией нуждаются в первую очередь в коррекции их поведенческих реакций. Кроме того, таким больным показано более «агрессивное» лечение возможной сопутствующей патологии ЦНС по сравнению с другими детьми. В большинстве случаев узелки голосовых складок у детей самоликвидируются в пубертатном периоде. Тактика лечения детей с узелками зависит от выраженности дисфонии, при этом необходимо учитывать возможные отрицательные психологические аспекты хирургического лечения. В основном хирургическое удаление узелков показано детям, нуждающимся в немедленном улучшении голоса или при узелках большого размера; во всех остальных случаях целесообразно использовать терапию голоса, фонопедическое лечение, прибегая к хирургическому вмешательству только при неэффективности фонопедических занятий у детей старшего возраста на фоне полной неврологической и психологической коррекции.

Изолированное применение фонопедической терапии у детей с полипами или кистами голосовых складок на основании подавляющего большинства наблюдений признано неэффективным. У детей с подобной патологией целесообразно на первом этапе лечения хирургическое удаление образования с последующим проведением фонопедического лечения.

Одной из причин, вызывающих дисфонию или афонию, является удаление гортани. Удаление гортани (ларингэктомия или экстирпация) производится при диагнозе «рак». Люди, перенесшие такую операцию, полностью лишаются звучного голоса. Поскольку гортань удалена, дыхательный путь значительно укорачивается, дыхание осуществляется через специально сформированное отверстие в трахее (трахеостому). Артикуляционный аппарат и нейрофизиологические механизмы речи остаются сохранными.

Приобретенный паралич у детей обычно вызывается травмой возвратного нерва при операциях на органах средостения и грудной клетки. При одностороннем параличе, как правило, имеется охриплость без выраженного дыхательного стеноза; при двустороннем — дисфония менее выражена, однако явления стеноза гортани чаще требуют хирургического вмешательства (в том числе и трахеотомии).

Рецидивирующий респираторный папилломатоз является наиболее часто встречающейся доброкачественной опухолью гортани в детском возрасте. Первым симптомом заболевания обычно является постепенно прогрессирующая охриплость. В дальнейшем присоединяется стеноз гортани. В связи с тем что это заболевание на начальных этапах нередко (без эндоскопического осмотра) ошибочно принимают за ларингит, проводимое физиотерапевтическое лечение дает толчок к бурному росту опухоли. После хирургического удаления папиллом опухоль в подавля-

в большинстве случаев рецидивирует, что требует повторных оперативных вмешательств. Дисфония развивается как вследствие роста папиллом, так и в результате многократных операций, зачастую приводящих к развитию рубцового стеноза в области голосовых складок. Для предупреждения ятрогенной дисфонии при рецидивирующей папилломатозе гортани необходимо по возможности удалять папилломы, не повреждая окружающие интактные ткани; при эндоскопической лазерной хирургии применять микроманипулятор, устанавливать наименьшие параметры мощности и экспозиции лазерного излучения. В качестве противорецидивной терапии рецидивирующего респираторного папилломатоза применяют эндоларингеальный фонофорез цитостатиками (проспидин); криохирургию; длительную (в течение шести месяцев и более) системную интерферонотерапию (реаферон, виферон) и другие методы лечения. Детям старшего возраста с длительным (в течение нескольких месяцев) межрецидивным периодом показано фонопедическое лечение для профилактики дополнительной социальной дезадаптации.

Приобретенный рубцовый стеноз гортани и трахеи вызывает дисфонию при локализации рубца в области голосовых складок или при полной обтурации рубцовой тканью просвета дыхательных путей. Тактика лечения при рубцовых мембранах, локализующихся в области голосовых складок, сходна с лечением при врожденных комиссуральных синехиях. В иных случаях, в зависимости от протяженности, локализации рубца и диаметра сохранившегося просвета дыхательных путей, требуются различные, зачастую многоэтапные реконструктивные операции с последующей реабилитацией голоса. К таковым относят ларинготрахеотомию с пластикой гортани, проводимую наружным доступом с помощью CO<sub>2</sub> лазера.

Основываясь на вышеупомянутых наиболее распространенных причинах дисфоний у детей, необходимо рекомендовать следующую тактику реабилитации голоса у детей и подростков:

- тщательный эндоскопический осмотр под местной или, при необходимости, общей анестезией;
- лечение выявленных сопутствующих заболеваний (в частности — неврологических нарушений, гастроэзофагеального рефлюкса и т.д.);
- детям любого возраста с узелками голосовых складок или функциональной дисфонией показана коррекция неврологических и/или психологических дефектов и соблюдение голосового режима; фонопедическое лечение (которое целесообразно сочетать с ингаляциями щелочных и масляных растворов и физиотерапией [ультразвуковая терапия на область гортани при узелках голосовых складок, диадинамические токи на область гортани при функциональной дисфонии, электрофорез магния и брома на воротниковую зону при мутационной дисфонии и сопутствующей вегето-сосудистой дистонии и др.]) можно применять лишь пациентам 7–8 лет и старше, что обусловлено особенностями психики детей дошкольного возраста (необходимыми условиями фонопедии являются способность концентрации внимания, усидчивость, возможность самостоятельного закрепления полученных навыков и др.);
- вопрос о показаниях и сроках микрохирургического эндоскопического вмешательства у детей с узелками голосовых складок необходимо решать индивидуально и целесообразно отсрочить до достижения половой зрелости в связи с их возможной «самоликвидацией». А пока — например, какое-то консервативное лечение;
- у детей с кистами или полипами голосовых складок фонопедическому лечению должно предшествовать эндоларингеальное микрохирургическое вмешательство;
- детям, страдающим рецидивирующим респираторным папилломатозом, фонопедическое лечение показано при длительном межрецидивном периоде;
- у детей с рубцовым стенозом гортани оперативное лечение должно сочетаться с последующей фонопедической терапией после восстановления функции дыхания.

#### Литература:

1. Лаврова Е.В. Логопедия. Основы фонопедии. — М., 2007
2. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Актуальные проблемы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития ребенка с ограниченными возможностями. — Уфа, 2007
3. Скобелкин О.К., Цыганова Г.И. Международная конференция. Новые направления лазерной медицины. — М., 1996
4. Скобелкин О.К. Применение лазеров в клинике и эксперименте. — М., 1987
5. Материалы международного конгресса. Лазер и здоровье — 99. — М., 1999
6. Балакирева А.С. Логопедия. Ринолалия. — М., 2011
7. Скобелкин О.К., Мартино А.А. Материалы третьей международной конференции. Актуальные вопросы лазерной медицины и операционной эндоскопии. — М., 1994
8. Международная конференция. Новые достижения лазерной медицины. — М., СПб., 1993
9. Материалы региональной научно-практической конференции оториноларингологов и расширенного пленума РНОЛО. — М., 1990
10. Всесоюзная конференция по детской оториноларингологии. — М., 1979
11. Интернет-портал <http://www.israelmed.ru/israelclinics/medicalcentreIsrael/>

## Особенности качество жизни у мужчин пожилого и старческого возраста, часто ругающихся матом

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук  
Северный (Арктический) федеральный университет (г. Архангельск)

Соколова Мария Евгеньевна, преподаватель  
Архангельский медицинский колледж

Здоровье пожилых людей, снижение уровня их смертности, увеличение продолжительности жизни и улучшение ее качества — актуальные задачи, решение которых определено в стратегии развития России до 2020 года.

Данная работа стала следствием нашего наблюдения при проведении обследований мужчин 60 лет и старше, во время которого обратили внимание на тот факт, что некоторые мужчины при сложности выполнении функциональных проб, не сдерживаясь, ругались матом. То же самое наблюдалось и при анкетировании, когда некоторые пожилые мужчины, используя ненормативную лексику, комментировали, отвечая на вопросы анкеты.

Часто агрессивное поведение у мужчин в пожилом и старческом возрасте также сопровождается ненормативной лексикой, объектом которой становятся близкие люди, медицинские и социальные работники. Проблема нецензурной брани со стороны пожилых мужчин, с которой сталкиваются, медицинские и социальные работники совсем недавно стала, развернута, рассматриваться в научной литературе [11, 14, 19].

Многочисленные исследования были направлены на оценку особенностей качества жизни (КЖ) у мужчин пожилого и старческого возраста [2, 3, 5, 7–9, 12, 14, 16], однако исследования КЖ у пожилых мужчин, часто ругающихся матом — не выявлены.

Целью данной работы было выявление особенностей КЖ у мужчин 60–85 лет, которые за последние две недели часто использовали ненормативную лексику при общении и в быту.

**Материалы и методы исследования.** Были обследованы 180 мужчин в возрасте 60–85 лет (средний возраст  $72,9 \pm 7,4$ ). В исследования не были исключены лица, находящиеся на учете в психоневрологических диспансерах, имеющие в анамнезе инсульты, черепно-мозговые травмы, деменцию, а также пожилые мужчины злоупотребляющие алкоголем и имеющие в прошлом срок заключения в колонии.

В первую группу — группу исследования (ГИ) — вошли мужчины 60–85 лет, которые сообщили, что за последние две недели часто использовали ненормативную лексику в общении и в быту. Ненормативной лексике была дана филологическая оценка, проанализирована по словарю Д.И. Квеселевича [6].

Во вторую — группу сравнения (ГС) — вошли мужчины того же возраста, которые сообщили, что за последние две

недели вообще не ругались матом. При этом календарный возраст (КВ) респондентов ГС был идентичным в ГИ.

Для оценки КЖ использовался опросник SF–36 [20–22], разработанный в Центре изучения медицинских результатов в США в 1992 году J.E. Ware и C.D. Sherbourne для того, чтобы удовлетворить минимальные психометрические стандарты, необходимые для групповых сравнений [22]. Опросник SF–36 предназначен для изучения всех компонентов качества жизни, в том числе связанных со здоровьем и не являющихся специфичными для возрастных групп, определенных заболеваний или программ лечения [20–22].

Российскими исследователями межнационального центра исследования КЖ (г. Санкт-Петербург) в 1998 г. была создана русскоязычная версия опросника SF–36 [5, 7, 8], такая версия обладает надежными психометрическими свойствами и является приемлемой для проведения популяционных исследований КЖ в России и странах СНГ [5–8]. Сегодня опросник SF–36 активно используется в исследованиях КЖ пожилых людей в России и во многих странах мира [2, 3, 8, 9, 13–17, 21].

Опросник SF–36 имеет 3 уровня: 1) 36 пунктов (вопросов); 2) 8 шкал, каждая из которых содержит от 2 до 10 подпунктов; 3) 2 суммарных измерения, которыми объединяются шкалы. При этом 36 пунктов опросника сгруппированы в 8 шкал, при этом каждый пункт включен только в одну шкалу: физическое функционирование, ролевая деятельность, телесная боль, общее здоровье, жизненная неспособность, социальное функционирование, эмоциональное состояние и психическое здоровье. Показатели каждой шкалы варьируют между 0 и 100, где «100» составляет полное здоровье. Все шкалы формируют два показателя — душевное и физическое благополучие, а также дают общую оценку всего качества жизни. Результаты представляются в виде оценок в баллах по 8 шкалам, составленных таким образом, что более высокая оценка указывает на более высокий уровень КЖ [6, 20–22].

С помощью опросника SF–36 у людей пожилого и старческого возраста количественно оцениваются следующие показатели:

**1. Общее состояние здоровья (General Health — GH)** — оценка пожилым человеком своего состояния здоровья в настоящий момент, а также сопротивляемость болезням и старению, перспектива лечения. Чем ниже баллы по этой шкале, тем ниже оценка состояния здоровья пожилого человека.

**2. Физическое функционирование (Physical Functioning — PF)**, отражающее степень, в которой физическое состояние ограничивает выполнение физических нагрузок (самообслуживание, ходьба, подъем по лестнице, перенос тяжестей и т.п.), а также переносимость значительных физических нагрузок. Низкие показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что физическая активность человека в пожилом и старческом возрасте значительно ограничивается состоянием его здоровья.

**3. Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием (Role-Physical Functioning — RP)**, влияние физического состояния на повседневную ролевую деятельность (работу, выполнение повседневных обязанностей). Низкие показатели по этой шкале указывают на то, что повседневная деятельность значительно ограничена физическим состоянием пожилого человека.

**4. Ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием (Role-Emotional — RE)**, предполагает оценку степени, в которой эмоциональное состояние мешает выполнению работы или другой повседневной деятельности (включая большие затраты времени, уменьшение объема работы, снижение ее качества и т.п.). Низкие показатели по этой шкале у пожилого человека интерпретируются как ограничение в выполнении повседневной работы, обусловленное ухудшением эмоционального состояния, что особенно важно с увеличением КВ.

**5. Социальное функционирование (Social Functioning — SF)** определяется степенью, в которой физическое или эмоциональное состояние ограничивает социальную активность (общение). Низкие баллы свидетельствуют о значительном ограничении социальных контактов, снижении уровня общения в связи с ухудшением физического и эмоционального состояния пожилого человека.

**6. Интенсивность боли (Bodily Pain — BP)** и ее влияние на способность заниматься повседневной деятельностью, включая работу по дому и вне дома. Низкие показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что боль значительно ограничивает активность пожилого человека.

**7. Жизненная активность (Vitality — VT)** — ощущение себя полным сил и энергии или, напротив, обессиленным, усталым. Низкие баллы свидетельствуют об утомлении пожилого человека, снижении его жизненной активности.

**8. Психическое здоровье (Mental Health — MH)** характеризует настроение, наличие депрессии, тревоги, общий показатель положительных эмоций. Низкие показатели свидетельствуют о наличии у пожилого человека депрессивных, тревожных переживаний, психическом неблагополучии [2–5, 7, 8, 16].

Для удобства оценки КЖ с помощью опросника были сгруппированы шкалы в три показателя:

**1). Физический компонент здоровья качества жизни (ФК КЖ).** Составляющие шкалы: физическое функционирование; общее состояние здоровья; ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием; интенсивность боли.

**2). Психологический компонент здоровья качества жизни (ПК КЖ).** Составляющие шкалы: психическое здоровье, жизненная активность; социальное функционирование; ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием.

**3). Общий показатель качества жизни (ОП КЖ).** Все составляющие шкал [9].

Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием компьютерной программы SPSS 14 [1]. В связи с тем, что при анализе количественных показателей во всех группах обнаружено нормальное распределение данных, то для сравнения двух групп использовался критерий Стьюдента для непарных и парных выборок. Параметры по группам были представлены в виде средней арифметической ( $M$ ) и стандартного отклонения ( $SD$ ).

**Результаты исследования.** Сравнительная оценка показателей СПВ (таблица) у обследованных лиц не выявили достоверных различий между группами мужчин.

Разница между КВ и СПВ в ГИ была 3,6 лет, а в ГС на 4,4 года.

Анализ показателей КЖ у мужчин 60–85 лет, показал, что в ГС показатели GH, SF, VT MH, ПКЗКЖ, ОПКЖ ( $p < 0,001$ ) и ФКЗКЖ ( $p = 0,02$ ) были выше, чем у мужчин в ГИ.

Установлено, что в сравниваемых группах мужчин пожилого и старческого возраста отсутствуют достоверные различия между показателями PF, RP, RE, BP. При этом показатели BP в ГС были меньше, чем в ГИ.

**Обсуждение результатов.** Сравнительный анализ СПВ у обследованных мужчин не выявил достоверных различий между данными показателями. Во всех группах СПВ был меньше КВ, однако разница между показателями КВ и СПВ у мужчин 60–85 лет, чаще ругающихся матом была меньше, чем в группе мужчин того же возраста не ругающихся матом.

S. Boehmer [12] отмечает, что СПВ является не только отражением состояния здоровья человека и его удовлетворенности жизнью, но и коррелятом всего КЖ. В предыдущих исследованиях уже отмечалось, что определение субъективной оценки самочувствия через СПВ у мужчин пожилого и старческого возраста является информативным показателем общего состояния здоровья и служит существенным дополнением к информации, получаемой с помощью объективных средств измерения уровня здоровья [4]. Таким образом, проведенные исследования позволяют сделать вывод, что чем меньшая разница между КВ и СПВ, а также превышение СПВ над КВ у мужчин пожилого и старческого возраста свидетельствует о нарушении здоровья и качества их жизни.

Выявлено, что у мужчин 60–85 лет, часто ругающихся матом, происходит снижение общего и всех компонентов КЖ, особенно ПККЖ.

На основании анализа ПККЖ установлено, что лица ГИ характеризуются депрессивным тревожным состоянием, психологическим неблагополучием, снижением жиз-

Таблица 1. Показатели качества жизни у мужчин 60–85 лет, которые за последние две недели, часто использовали (группа исследования) или вообще не использовали (группа сравнения) ненормативную лексику при общении и в быту

| Показателя | Группа исследования<br>M±SD<br>n=90 | Группа сравнения<br>M±SD<br>n=90 | p         |
|------------|-------------------------------------|----------------------------------|-----------|
| KB, лет    | 72,9±7,4                            | 72,9±7,4                         | p = 1     |
| СПВ, лет   | 69,3±7,1                            | 68,5±7,4                         | p = 0,5   |
| GH, балы   | 59,3±10,3                           | 65,7±8,9                         | p < 0,001 |
| PF, балы   | 95,4±7,5                            | 96,8±5,5                         | p = 0,15  |
| RP, балы   | 91,2±12,9                           | 94,6±13,8                        | p = 0,09  |
| RE, балы   | 97,8±7                              | 98,8±5,1                         | p = 0,3   |
| SF, балы   | 55,3±7,81                           | 62,7±10,2                        | p < 0,001 |
| BP, балы   | 96,2±6,4                            | 94,6±8,7                         | p = 0,1   |
| VT, балы   | 65,8±9,7                            | 71,6±6,4                         | p < 0,001 |
| MN, балы   | 76,2±6,5                            | 81,4±6,2                         | p < 0,001 |
| ФККЖ, балы | 84,2±6,3                            | 87,9±7,6                         | p = 0,02  |
| ПККЖ, балы | 73,9±5,3                            | 78,6±5,1                         | p < 0,001 |
| ОПКЖ, балы | 79,4±5,22                           | 83,3±5,7                         | p < 0,001 |

Примечание: p – статистическая достоверность различий между группами исследования и сравнения.

ненной активности, что значительно сказывается на их социальном функционировании. Возможно снижение показателей SF в группе пожилых мужчин, часто ругающихся матом – связаны в первую очередь со снижением их здоровья и психологического состояния.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что увеличение использования ненормативной лексики в общении и в быту мужчинами пожилого и старческого возраста свидетельствует о нарушении здоровья и качества их жизни, особенно психологического компонента КЖ. Можем предположить, что ухудшения здоровья и психологического самочувствия у мужчин 60–85 лет сопровождается увеличением использования ими ненормативной лексики, возможно, это проявление психоэмоциональной адаптации.

При сравнении групп пожилых мужчин не выявили достоверных различий между показателями PF RP RE BP. Полученные результаты позволяют говорить о том, что употребление ненормативной лексики помогает мужчинам в пожилом и старческом возрасте справляться с трудностями связанными со снижением физической активности и повседневной деятельности через создания определенного эмоционального состояния. Возможно, частое использование ненормативной лексики оказывает влияние на эмоциональный настрой при ухудшении здоровья и психологического самочувствия.

Выявлено, что показатели BP в группе мужчин 60–85

лет, часто ругающихся матом были немного больше, чем в группе мужчин того же возраста не ругающихся матом. Полученные результаты указывают на то, что частое использование ненормативной лексики мужчинами в пожилом и старческом возрасте позволяет справляться с болью при ухудшении их здоровья и психологического самочувствия. Полученные данные согласуются с мнениями других исследователей. Так, например британские ученые R. Stephens, J. Atkins, и A. Kingston [18], проведя экспериментальное исследование на 64 студентах, пришли к выводу, что нецензурная брань существенно облегчает чувство боли и уменьшает ее восприятие.

Поскольку сегодня оценка КЖ пожилых людей является важным критерием прогнозирования продолжительности их жизни и эффективности оказания им медицинской и социальной помощи [3, 13, 15], то на основании полученных данных следует говорить о том, что частое использование ненормативной лексики мужчинами 60 лет и старше также является следствием неудовлетворенности оказываемой им медико-социальной помощи.

Таким образом, полученные результаты позволяют по-новому посмотреть на проблему нецензурной брани в биопсихосоциальном аспекте, что может способствовать пониманию причин, учащения использования пожилыми мужчинами ненормативной лексики при общении и в быту, а также последствий связанных с прогнозированием их здоровья, продолжительности и КЖ.

Литература:

1. Бююль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: «Пер с нем». Спб.: ООО «ДиаСофтЮП», 2005. 608 с.

2. Гандалян Е.В. Качество жизни и клинико-психологические особенности пожилых больных гипотиреозом и герпесом простым: Дис.. канд. мед. наук. Воронеж, 2006. 118 с.
3. Гараев Р.В. Научное обоснование организации медико-социальной помощи лицам пожилого и старческого возраста в сельской местности: автореф. дис. канд. мед. наук. Красноярск, 2006. 24 с.
4. Дёмин А.В., Гудков А.Б. Особенности постурального баланса у мужчин пожилого и старческого возраста в зависимости от уровня возрастной самооценки // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. № 2. С. 158–162.
5. Загайнов В.В. Влияние долгосрочного лечения на суточные ритмы артериального давления, его вариабельность и качество жизни у пожилых больных артериальной гипертонией: Дис. канд. мед. наук. Екатеринбург, 2007. 151 с.
6. Квеселевич Д.И. Самый полный словарь ненормативной лексики. М.: АСТ, Астрель, 2011. 1024 с
7. Кудряшова И.В. Ранняя диагностика хронического панкреатита с позиции использования томографии и индекса качества жизни: учебно-методическое пособие для студентов-медиков, интернов, ординаторов медицинских ВУЗов, гастроэнтерологов, хирургов. Смоленск: СГМА, 2003. 20 с.
8. Митрофанова Н.В. Минеральная плотность костной ткани и качество жизни у пожилых пациентов с остеоартритом: Дис.. канд. мед. Новосибирск. 2005. 142 с.
9. Стаценко М.Е., Щербакова Т.Г., Осипова А.О. Органопротекция и качество жизни пожилых больных с артериальной гипертонией при терапии индапамидом // Украинский медицинский журнал. 2008. № 2 (64). С. 61–65.
10. Чернякова С.С. Психосоциальные проблемы людей пожилого и старческого возраста // Психология зрелости и старения. 2005. № 3. С. 79–87.
11. Beach S.R., Schulz R., Williamson G.M., Miller L.S., et al. Risk factors for potentially harmful informal caregiver behavior // Journal of the American Geriatrics Society. 2005. Vol. 53, № 2. P. 255–261.
12. Boehmer S. Does felt age reflect health-related quality of life in cancer patients? // Psycho-oncology. 2006. Vol. 15, № 8. P. 726–738.
13. Cumming R.G., Salkeld G., Thomas M., Szonyi G. Prospective study of the impact of fear of falling on activities of daily living, SF-36 Scores, and nursing and home admission // Journal of Gerontology in Medical Science. 2000. Vol. 55A, № 5. M299–M305.
14. Isola A., Backman K., Voutilainen P., Rautsiala T. Quality of institutional care of older people as evaluated by nursing staff // Journal of clinical nursing. 2008. Vol. 17, № 18 P. 2480–2489.
15. Macko R.F., Benvenuti F., Stanhope S., Macellari V., et al. Adaptive physical activity improves mobility function and quality of life in chronic hemiparesis // Journal of Rehabilitation Research & Development. 2008. Vol. 45, № 2. P. 323–328.
16. Nejati V., Shirinbayan P., Kamrani A.A., et al. Quality of life in elderly people in Kashan, Iran // Middle East Journal of Age and Ageing. 2008. Vol. 5, № 2. P. 21–25.
17. Parker S.G., Bechinger-English D., Jagger C., et al. Factors affecting completion of the SF-36 in older people // Age and Ageing. 2006. Vol. 35, № 4. P. 376–381.
18. Stephens R., Atkins J., Kingston A. Swearing as a response to pain // Neuroreport. 2009. Vol. 20, № 12. P. 1056–1060.
19. Stone T.E., Hazelton M. An overview of swearing and its impact on mental health nursing practice // International journal of mental health nursing. 2005. Vol. 17, № 3. P. 208–214.
20. Ware J.E., Kosinski M. Interpreting SF-36 summary health measures: a response // Quality of life research. 2001. Vol. 10, № 5. P. 405–413.
21. Ware J.E., Kosinski M., Bayliss M.S., McHorney C.A., et al. Comparison of methods for the scoring and statistical analysis of SF-36 health profile and summary measures: Summary of results from the Medical Outcomes Study // Medical Care. 1995. Vol. 33, №4. AS. 264–279.
22. Ware J.E., Sherbourne C.D. The MOS 36-Item short-form health survey // Medical care. 1992. Vol. 30, № 6. P. 473–483.

## Стимуляция заживления послеоперационных костных дефектов на альвеолярных отростках верхней и нижней челюсти

Ешиев Абдыракман Молдалиевич, кандидат медицинских наук, доцент, зав. отделением челюстно-лицевой хирургии;  
Ешиев Данияр Абдыракманович врач-ординатор  
Ошская межобластная объединенная клиническая больница (Кыргызстан)

**Ключевые слова:** костный дефект, синий свет.

## Stimulation of the Postsurgical Osseous Defects on Alveolar Bones of Maxilla and Mandible

Eshiev D.A., Eshiev A.M. Interoblast Osh Clinical Hospital (Kyrgyzstan)  
Эффективность применения синего светоизлучения при лечении костных дефектов альвеолярных отростков челюстей.

*Resume: The efficiency of blue lights in treating of alveolar osseous defects on alveolar bones.*

**Key words:** osseous defects, blue color.

Проблема стимуляции заживления костных дефектов в пределах альвеолярного отростка верхней и нижней челюсти постоянно привлекает внимание исследователей [1, 4, 5]. Выше перечисленные авторы отмечают, что многочисленные и разнообразные вмешательства в пределах альвеолярного отростка верхней и нижней челюсти сопровождаются образованием открытых костных дефектов.

Костные дефекты, после выдавливания корней и ретенированных зубов, при сложном удалении зубов мудрости, резекциях верхушек корней, цитотомии, альвело-отомии по поводу одонтом, экзостозов и других костных новообразований являются открытыми, легко инфицируются (от 4,4–40%) и в дальнейшем часто сопровождаются гнойно-воспалительными осложнениями.

Особое место, в ряду перечисленных причин развития инфицированной костной раны занимают альвеолиты, воспалительные процессы в лунках удаленных зубов, которые могут возникать по различным причинам, в частности, это грубое, травматическое вмешательство, отсутствие в лунке кровяного сгустка, ослабленный иммунитет, нарушение свертывающей системы крови и т.д.

Перечисленные костные дефекты в области альвеолярных отростков создают не только проблему гнойно-воспалительных осложнений. Замедленная регенерация таких дефектов приводит к деформации альвеолярных отростков, что, в свою очередь, затрудняет вопросы качественного и своевременного протезирования.

Сегодня в современной хирургической стоматологии и челюстно-лицевой хирургии достаточно широко используются различные остеорепаративные средства. Область применения этих материалов различна — от заполнения костных дефектов после удаления зуба, до остеозамещающих операций с целью ускорения регенерации костной ткани [2, 3, 7, 9].

В начале XX века лампы синего света широко использовались в стоматологии для лечения воспалений десен, а также для обезболивания. Русский военный врач А.Минин (конец XIX — начало XX в.в.) одним из первых начал применять синий свет для лечения. Длительное время, исследуя его возможности, он писал: «*Не могу указать другое болеутоляющее, которое по силе могло бы сравниться с синим светом*».

Синий свет широко использовался в разных областях медицины: офтальмологи считали его «могучим лечебным и облегчающим средством при глазных болезнях», терапевты — во всех случаях, когда жизненные процессы ослаблены (особенно рекомендовался синий свет при физическом или умственном перенапряжении), однако после изобретения антибиотиков его применение прекратилось [6, 8].

**Цель исследования:** повышение эффективности лечения костных дефектов в пределах альвеолярных отростков верхней и нижней челюсти.

### Материалы и методы исследования

Объектом клинических исследований явились 50 больных с костными дефектами верхней и нижней челюсти после удаления ретенированного 8 зуба, после удаления зачатков 8 зуба при ортогнатическим лечением, после сложного удаления зубов верхней и нижней челюсти лечившихся амбулаторно в отделении челюстно-лицевой хирургии Ошской межобластной объединенной клинической больницы. При формировании групп исследования придерживались следующих условий: отсутствие тяжелой хронической сопутствующей патологии органов и систем. Возраст больных от 16 до 56 лет. В зависимости от метода лечения разделили на 2 группы.

В основной группе (30 человек) операция производится следующим образом. В области образовавшегося дефекта после удаления кист, опухолей, ретинированных зубов и сложных удалений выкраивается лоскут, далее костный дефект заполняется кровяным сгустком, лоскут укладывается на дефект и ушивается наглухо. На область операционной раны осуществляется воздействие синего светом на протяжении 15 минут 2 раз в сутки в течение 7–8 дней (патент №134 от 30.11.2011).

Во второй группе (20 больных) Возмещение костных дефектов альвеолярного отростка под кровяным сгустком производится без применения светоизлучения.

Для сравнения этих методов лечения костных дефектов на альвеолярных отростках верхней и нижней челюсти нами были проведены общеклинические, рентгенологические, бактериологические, цитологические исследования.

### Результаты и их обсуждения

Проводя исследования о влиянии синего света на процессы, которые протекают в организме человека, ученые отметили его противомикробное действие. Он также благотворно влиял на работу сердца и иммунной системы. Механизм действия синего света, прежде всего, основан на повышении энергетических возможностей организма за счет усиления синтеза энергии в митохондриях клетки. Кроме того, в отличие от других диапазонов оптического излучения, синий свет интенсивно поглощается многочисленными фоторецепторами биологического объекта, вызывая фотохимические реакции, обеспечивающие его нормальную жизнедеятельность.

Проведена сравнительная оценка клинко-лабораторных исследований методов возмещение костных дефектов альвеолярного отростка под кровяным сгустком с применением светоизлучения и без применения светоизлучения.

Клинко-лабораторные исследования в ближайшие сроки показали, что у 90% больных основной группы при применении светоизлучения в ране наблюдалось улучшение общего самочувствия, уменьшение отеков и болей в области костных дефектов уже ко 2–3 дню. Это объясняется тем, что при используемом светоизлучении на месте оперативного вмешательства имеет место противовоспалительное, бактерицидное и анальгезирующее действие синего света. При этом у 60% больных контрольной группы, где возмещение костных дефектов альвеолярного отростка под кровяным сгустком происходило без применения светоизлучения, нормализация перечисленных изменений отмечена лишь на 4–5 день, температура тела у больных основной группы нормализовалась на  $1,8 \pm 0,2$  сутки, а в сравниваемой группе только на  $2,7 \pm 0,8$  сутки. Сроки заживления лунок составляли: в основной группе — 8,9 а в сравниваемой группе — 12,3 суток ( $P < 0,05$ ).

При исследовании содержимого костной раны из лунки удаленного зуба была выделена аэробная микрофлора в

96% случаев, а анаэробная микрофлора — в 96,5% случаев. Микробная флора выделялась, в основном, в ассоциациях-95,8% и только в 4,2% случаев в монокультуре. В среднем, из костной раны выделено 0,9 штамма аэробов и 0,6 штамма — анаэробов, из лунки удаленного зуба эти показатели были выше — соответственно 1,6 и 1,1 на одного больного.

При сравнении качественного состава микрофлоры лунки удаленного зуба и костной раны выявлено, что из аэробной микрофлоры наиболее часто встречались микроорганизмы рода *Staphylococcus*, *Staphylococcus aureus* выявлялся в лунке удаленного зуба более чем в 2 раза чаще, чем в костной ране.

Изучение количественной характеристики микрофлоры костного дефекта и лунки удаленного зуба показало, что микробная обсемененность лунки зуба была больше ( $6-7 \times 10000$  КОЕ/мл), по сравнению с костным дефектом ( $8 \times 10000$  КОЕ/мл). Таким образом, из выше представленного проведенного исследования видно, что у абсолютного большинства больных с дефектами на альвеолярных отростках верхней и нижней челюсти (95,7%) выявляется аэробная флора. Причем, в основном, в ассоциациях (95,8%). Из аэробной микрофлоры наиболее часто встречались микроорганизмы *Staphylococcus aureus*, которые выявляются в лунке удаленного зуба более чем в два раза чаще, чем в костной ране.

При цитологическом исследовании через 5 дней после операции в основной группе определяются лейкоциты: 5–6 в поле зрения, эпителий плоский в большом количестве, а сравниваемой же группе лейкоцитов 30–35 в поле зрения, эпителиальных клеток 7–8 в поле зрения.

Сравнительный анализ рентгенограмм больных показал, через 3–4 недели у пациентов в основной группе с применением светоизлучения определялась размытость контуров лунки удаленного зуба, завуалированность интенсивной тенью костной мозоли, в области ее дна прослеживаются единичные костные трабекулы. В сравниваемой группе без использования светоизлучения лунки удаленного зуба визуализировались более отчетливо. Интенсивность тени костной мозоли оценивалась чаще как умеренная, реже интенсивная и слабая, отмечался остеопороз стенок.

Через 3 месяца у больных основной группы лунки удаленных зубов зажили у всех пациентов. В сравниваемой группе в лунках удаленных зубов интенсивная тень костного регенерата с единичными трабекулами прослеживалась преимущественно в области ее дна и пристеночных участках, продолжался процесс вторичной перестройки костной мозоли.

Таким образом, исходя из результатов проведенного исследования, можно сделать следующий вывод: даже в условиях сегодняшнего развития медицины, применение синего света, для лечения различных костных дефектов альвеолярного отростка верхней и нижней челюстей, оказывает положительное влияние на ускорение их заживления и при этом экономически выгоднее многих используемых методов и препаратов.

## Литература:

1. Зарецкая А.С. Анализ результатов диагностики и амбулаторного лечения пациентов с обширными одонтогенными полостными образованиями в челюстных костях: автореф. дис. ...кан. мед. наук: 14.01.14 /А.С. Зарецкая. — Москва, 2011.-22 с.
2. Иванов С.Ю. Новое поколение биокомпозиционных остеопластических материалов для замещения дефектов костной ткани / [С.В. Иванов, Г.В. Кузнецов, Р.К. Чайлахян и др.]// Новое в стоматологии. — 1999. — № 5. — С. 47—51.
3. Кузьминых И.А. Хирургическое лечение радикулярных кист с использованием биокомпозиционного материала «Алломатрикс-имплант» и фибрина, обогащенного тромбоцитами: автореф. дис...кан. мед. наук: 14.00.21 / И.А. Кузьминых. — Пермь, 2008. — 22 с.
4. Кислых Ф.И. Лечение больных с дефектами челюстных костей / [Ф.И. Кислых, Г.И. Рогожников, М.Д. Кацольсон и др.]. — М.: «Медицинская книга», 2006. — 192 с.
5. Кузьминых И.А. Восстановление костных структур после проведенного хирургического лечения крупной радикулярной кисты нижней челюсти / И.А. Кузьминых. // Тр. Ижевской государственной медицинской академии. — Ижевск, 2007. — Т. 45. — С. 156—157.
6. Карандашов В.И. «Ультрафиолетовое облучение крови»/ В.И. Карандашов, Е.Б. Петухов. М.: Медицина. — 1997. — 201 с.
7. Лекишвили М.В. Первый опыт применения в клинике костной патологии биокомпозиционного (биопластического) материала «Остеоматрикс» / М.В. Лекишвили, А.В. Балберкин, М.Г. Васильев // Вестник травматологии и ортопедии. — 2002. — № 4. — С. 80—84.
8. Руководство для врачей: «Фототерапия»/ В.И. Карандашов, Е.Б. Петухов, В.С. Зродников. М.: Медицина. — 2001.-315 с.
9. Мельникова, А.В. Изучение в эксперименте остеогенетической активности пуповинной крови при репаративной регенерации костных дефектов / А.В. Мельникова // Вестник РГМУ. — 2007. — № 2 (55): Материалы Всероссийской конференции студентов и молодых ученых с международным участием (20 октября 2006 г., Москва). — С. 115—118.

## Особенности воспалительного инфильтрата и атрофии в параканкротной и дистантной зонах слизистой оболочки желудка у больных раком желудка кишечного типа, носителей полиморфных аллелей генов цитокинов

Новиков Дмитрий Георгиевич, аспирант  
Омская государственная медицинская академия

**Введение.** *Helicobacter pylori* запускает хроническую воспалительную реакцию в слизистой оболочке желудка (СОЖ) [1]. Воспаление, в свою очередь, оказывает повреждающее действие на СОЖ, приводя к определенной последовательности молекулярно-биологических и морфологических нарушений, отражением чего служит появление в СОЖ атрофических изменений, за которыми следует развитие дисплазии/неоплазии, а затем и рака желудка кишечного типа (РЖКТ) [2]. Особенности течения данной воспалительной реакции у индивидуума могут быть обусловлены носительством полиморфных аллелей генов цитокинов, обеспечивающих более выраженный воспалительный ответ [3] и ассоциированных с развитием РЖКТ [4]. Однако биологические эффекты носительства полиморфных аллелей генов цитокинов и их роль в регуляции воспаления при развитии рака желудка оценивались только на основании сведений о содержании

цитокинов в сыворотке крови. При этом особенности проявлений воспаления в СОЖ, связанные с носительством полиморфных аллелей генов цитокинов, остаются недостаточно изученными.

**Цель исследования:** установить особенности хронического воспаления и атрофии слизистой оболочки желудка у больных раком желудка кишечного типа с учетом носительства полиморфных аллелей генов цитокинов, регулирующих воспаление.

**Задачи исследования:** 1) Оценить особенности воспалительного инфильтрата и атрофию в параканкротной и дистантной зонах СОЖ у больных РЖКТ и раком желудка диффузного типа (РЖДТ).

2) Сопоставить особенности воспалительного инфильтрата СОЖ с носительством полиморфных аллелей генов цитокинов, регулирующих воспаление, у больных РЖКТ.

3) Изучить особенности атрофических изменений в

СОЖ с учетом носительства полиморфных аллелей генов цитокинов, регулирующих воспаление, у больных РЖКТ.

**Материалы и методы исследования.** Было выполнено когортное одномоментное сравнительное контролируемое исследование. В исследуемую группу были включены 82 больных РЖКТ, в группу сравнения — 34 больных РЖДТ. В группах проводилось гистологические, иммуногистохимические исследование. Дополнительно в первой группе проводилось генетическое исследование. Контрольная группа включала 104 здоровых донора и была сформирована для оценки частот полиморфных аллелей генов цитокинов в исследуемой популяции. Объектом исследования был операционный материал резецированного желудка. Забор фрагментов СОЖ проводили в соответствии с требованиями Международной классификации хронического гастрита OLGA [5] (дистантная зона СОЖ). Дополнительно забирались фрагмент опухоли и СОЖ, расположенной на границе с опухолью (параканкротная зона). Для оценки атрофии и выраженности воспаления в СОЖ использовали таблицы Российского пересмотра международной классификации хронического гастрита OLGA [6]. Иммуногистохимическое исследование выполняли с использованием первичных ready to use мышиных моноклональных антител к CD4 (клон — 1F6), CD8 (клон — 144B), CD138 (клон — MI15) («ДАКО», Дания), CD20 (клон — L26), CD68 (клон — KP1) («Diagnostic Biosystems», США) и кроличьих поликлональных антител к IgA, IgG («ДАКО», Дания) с системой визуализации «Histofine». Подсчет клеток в собственной пластинке СОЖ проводился на 1000 клеток, вычислялось процентное их соотношение.

Для определения полиморфных локусов C+3953T, C-511T гена IL-1 и VNTR-полиморфизма во 2 интроне гена IL-1RN в лейкоцитах периферической крови применяли метод полимеразной цепной реакции с использованием наборов ИХБФМ СО РАН (г. Новосибирск), полиморфных локусов G-308A гена TNF- $\alpha$  и G-1082A гена IL-10 — наборы «SNP-экспресс» (НПФ «Литех», Россия).

Для статистического анализа достоверности различий использовались критерии: хи-квадрат ( $\chi^2$ ), Манна-Уитни (U), Краскела-Уоллеса (H). Оценку соответствия частот аллелей закону Харди-Вайнберга проводили на он-лайн калькуляторе: <http://ihg2.helmholtz-muenchen.de/cgi-bin/hw/hwa1.pl>.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Было показано, что уровень воспаления в СОЖ, оцененный как степень хронического гастрита у больных РЖКТ, коррелирует с количеством исследуемых полиморфных аллелей, носителем которых является данный больной ( $R=0,66$ ,  $p=0,03$ ). Обнаруженная корреляция, вероятно, связана с функциональной ролью в регуляции хронического воспаления в СОЖ исследуемых полиморфных аллелей. [4]. Предполагается, что носительство этих полиморфных аллелей приводит к повышенной продукции цитокинов как на начальных этапах воспаления, так и при персистенции воспалительного инфильтрата в СОЖ [7]. У носителей

данных аллелей наблюдается выраженный провоспалительный ответ [4], что является важным фактором прогрессирования каскада P.Согrea [2].

В дальнейшем, больные РЖКТ были разделены на две подгруппы. Включение больного в подгруппу носителей «провоспалительного» генотипа указывало на преобладание в его генотипе исследуемых полиморфных аллелей генов цитокинов, как в гомозиготном, так и гетерозиготном состоянии (т.е. наличие 3 и более аллелей). Носители менее 3 исследуемых полиморфных аллелей были включены в подгруппу с «нормальным» генотипом. Правомочность такого подхода была показана Е.М. El-Omar и соавторами, обнаруживших повышенный риск развития рака желудка у носителей 3–4 полиморфных аллелей генов цитокинов и применивших к подобным комбинациям аллелей дефиницию «провоспалительный генотип» [8]. В результате, при оценке состава воспалительного инфильтрата собственной пластинки СОЖ у больных РЖКТ нами было обнаружено, что в подгруппе больных с «провоспалительным» генотипом наблюдается достоверно более выраженная инфильтрация СОЖ CD20+ клетками ( $p=0,03$ ). При этом доля CD20+ клеток в собственной пластинке СОЖ коррелирует с показателем градации воспаления в антральном отделе и теле желудка, оцененным по Международной классификации хронического гастрита OLGA ( $R=0,88$ ,  $p=0,000...$  и  $R=0,083$ ,  $p=0,000...$ , соответственно). A.Kotłowska-Kmieć et al. было показано, что количество CD20+ лимфоцитов в собственной пластинке СОЖ тесно ассоциировано с H.pylori-инфекцией и коррелирует с выраженностью морфологических проявлений гастрита у детей, значительно снижаясь при эрадикации инфекта [9]. Однако хроническое воспаление и развитие атрофии в более позднем возрасте в большом проценте случаев способствуют спонтанной эрадикации инфекта. Несмотря на это, инфильтрация СОЖ CD20+ лимфоцитами сохраняется, что, по-видимому, обусловлено теми же механизмами, что и развитие эксхеликобактерного гастрита у детей [10]. Таким образом, увеличение доли CD20+ клеток, при более выраженной градации воспаления в собственной пластинке СОЖ у больных РЖКТ может указывать на длительность течения воспалительной реакции, регулируемой носительством «провоспалительного» генотипа.

Иммуногистохимическая оценка состава воспалительного инфильтрата в параанкротной и дистантной зонах СОЖ показала, что у больных РЖКТ наблюдалась достоверно более выраженная инфильтрация CD20+ лимфоцитами собственной пластинки дистантной зоны СОЖ, в сравнении с параанкротной зоной ( $p=0,000...$ ). При этом количество CD20+ лимфоцитов находилось в положительной корреляционной связи с количеством плазматических клеток (CD138+) в собственной пластинке СОЖ ( $R=0,79$ ,  $p=0,000...$ ). Данная находка указывает на уже состоявшуюся реализацию хронического воспалительного ответа. При этом параанкротная зона СОЖ, также как и в случае с CD20+ клетками, характеризовалась

низкой плотностью плазмочитарной инфильтрации. Эти результаты согласуются с данными, полученными И.А. Даниловой и Н.М. Аничковым, указывающими на уменьшение плотности плазмочитарной инфильтрации параканкротической зоны СОЖ у больных РЖКТ, происходящей параллельно с ростом опухоли и ее инвазией [11].

Аналогичные закономерности различия дистантной и параканкротической зон были получены и при оценке выраженности инфильтрации СОЖ IgA+ и IgG+ плазмочитами. В дистантной зоне СОЖ наблюдалась достоверно более выраженная инфильтрация IgA+ плазмочитами, в сравнении с параканкротической зоной (p=0,03). Кроме того в данной зоне встречались с большей частотой и IgG+ плазмочиты (p=0,000...). Дистантная зона СОЖ также характеризовалась большим значением соотношения IgG+/IgA+ плазмочитов (0,39 против 0,18; p=0,032). Похожие результаты были показаны с помощью метода проточной цитометрии [12]. Следует обратить внимание на тот факт, что воспалительный ответ, протекающий по Th2 типу, традиционно рассматривался как ассоциированный с низким риском развития РЖКТ. [13]. В данном случае иммунный ответ по Th2 типу, наоборот, ассоциирован с РЖКТ. Вероятно, что принципиальной особенностью данного ответа, развивающегося по Th2 типу, является преклонение синтеза IgA в плазмочитах СОЖ на синтез IgG. При этом процесс преклонения синтеза IgA/IgG плазматическими клетками

как стереотипная реакция, развивающаяся при хроническом воспалении в слизистых оболочках, был описан А.В. Кононовым, обнаружившим нарастание продукции IgG в СОЖ, происходящее параллельно с эволюцией хронического гастрита от поверхностного до атрофического [14]. Появление синтеза IgG приводит к изменению особенностей воспалительной реакции в СОЖ. В отличие от IgA, связывание IgG с антигенами H.pylori приводит к активации системы комплемента и аттракции нейтрофильных лейкоцитов [15]. Дальнейший механизм канцерогенеза обусловлен токсическим воздействием на эпителиоциты СОЖ активных форм кислорода и азота, продуцируемых нейтрофильными лейкоцитами.

При оценке параканкротической зоны нами была обнаружена достоверно более выраженная инфильтрация собственной пластинки СОЖ CD8+ лимфоцитами и CD68+ макрофагами (p=0,02 и p=0,000..., соответственно). Увеличение плотности макрофагальной инфильтрации [16] и количества цитотоксических Т-лимфоцитов в параканкротической зоне СОЖ при РЖКТ было показано другими исследовательскими группами [17]. Инфильтрация собственной пластинки слизистой оболочки желудка CD8+ и CD68+ клетками, вероятно, является морфологическим проявлением неспецифических факторов защиты и иммунного ответа Th-1 типа, возникающего в ответ на развитие опухоли [18].

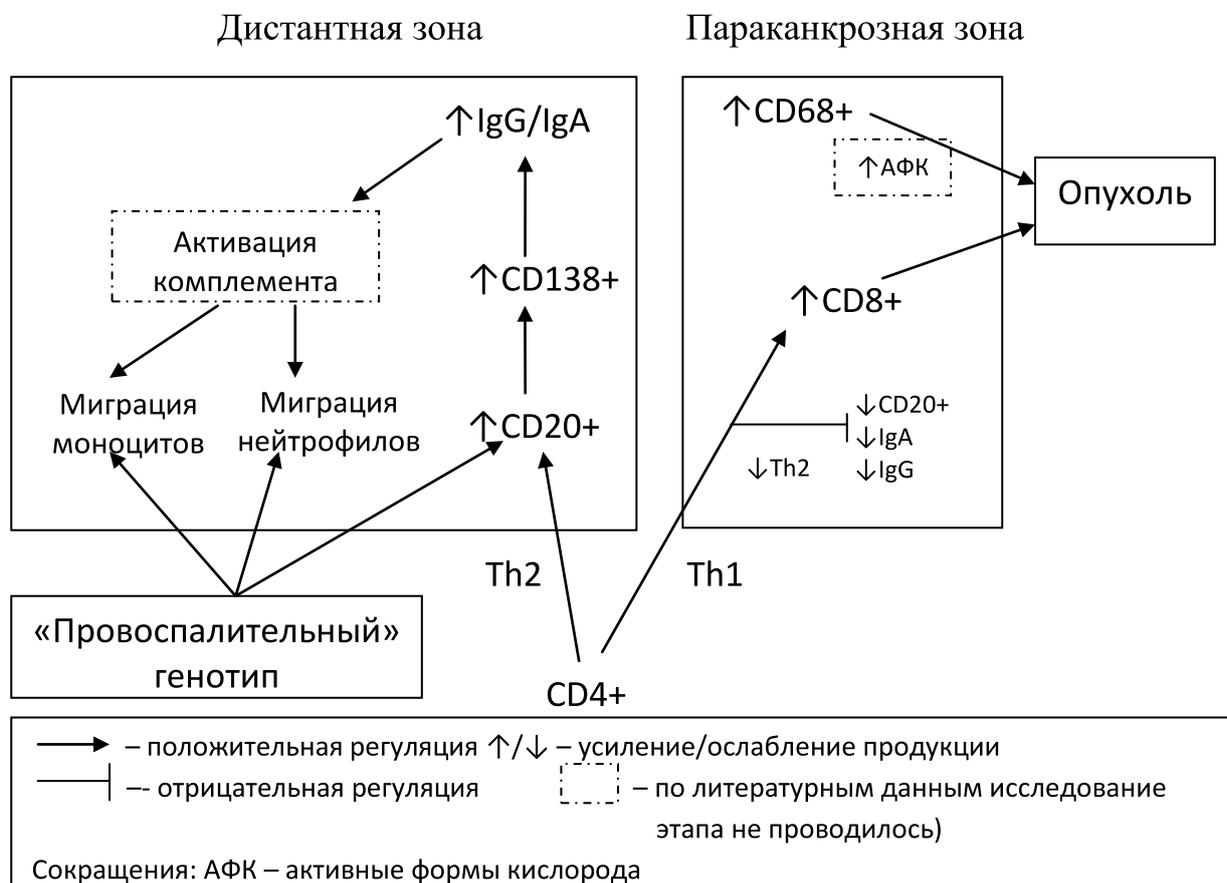


Рис. 1. Регуляция воспаления в СОЖ при РЖКТ

На основании полученных результатов оценки особенностей воспалительного инфильтрата в параканкротической и дистантной зонах СОЖ с учетом носительства полиморфных аллелей генов цитокинов была составлена схема регуляции воспаления при

РЖКТ, отображенная на рисунке 1. На данной схеме разграничены дистантная и параканкротическая зоны СОЖ, что связано с поляризацией иммунного ответа по Th2 типу в дистантной зоне и по Th1 типу в параканкротической зоне. В дистантной зоне СОЖ проявлением иммунного ответа, протекающего по Th2 типу, является выраженная инфильтрация СОЖ CD20+ лимфоцитами, в свою очередь, обуславливающая выраженную инфильтрацию СОЖ плазматическими клетками (CD138+). Подобные особенности воспалительного инфильтрата дистантной зоны СОЖ, вероятно, отражают уже состоявшуюся реализацию хронического воспалительного ответа, еще одним проявлением которой является переключение синтеза плазматическими клетками с IgA на IgG [14]. Иммунные реакции, протекающие с участием IgG, приводят к активации системы комплемента и аттракции нейтрофильных лейкоцитов и моноцитов [15]. Возможно, что этой последовательностью клеточных взаимодействий объясняется обнаруженная нами корреляция между выраженностью инфильтрации CD20+ клетками собственной пластинки СОЖ и показателем градации воспаления в антральном отделе и теле желудка, оцененным по классификации OLGA. Вероятно, что обнаруженная поляризация является лишь закономерным финальным этапом эволюции хронического гастрита и, в действительности, развитию описанного иммунного ответа предшествовала его поляризация по Th1 типу, обусловившая в участках наибольшей выраженности развитие неоплазии. Тогда как стимуляция Th2 типа иммунного ответа, обнаруженная к моменту исследования, связана с истощением Th1 типа иммунного ответа дистантной зоны СОЖ и миграцией эффекторных клеток в зону опухоли и параканкротическую зону. Последним обстоятельством обусловлено обнаружение выраженной CD8+ и CD68+ инфильтрации параканкротической зоны СОЖ. Также на данную схему нанесены особенности регуляции воспаления. Вопреки ожидаемым результатам, нам не удалось показать роль носительства отдельных полиморфных аллелей в регуляции воспаления в дистантной зоне СОЖ. Однако была показана роль «провоспалительного» генотипа, определявшего не только выраженность воспалительного инфильтрата, но и выраженную инфильтрацию СОЖ CD20+ клетками, которая может рассматриваться как косвенный маркер, отражающий роль данного генотипа в развитии хронического воспаления в собственной пластинке СОЖ.

При РЖКТ различия состава воспалительного инфильтрата между параканкротической и дистантной зоной СОЖ отсутствовали, что, вероятно, связано с принципиально иным механизмом канцерогенеза, не носящим стадийного характера и не связанным с развитием хронического воспаления в СОЖ [19].

Нами также оценивались атрофические изменения СОЖ. У больных РЖКТ преобладал атрофический пангастрит, соответствующий стадиям III и IV. Подобные изменения в СОЖ обнаруживались у 76,8% больных. Аналогичную распространенность стадий III и IV хронического гастрита показали K. Satoh и др. на японской популяции [20]. У больных РЖКТ атрофические изменения СОЖ отсутствовали или были выражены слабо (стадии I-II хронического гастрита) – в 21,4%, 39,3% и 39,3%, случаев соответственно. Обнаруженные между группами различия объяснимы с позиций механизмов канцерогенеза в СОЖ. Стадийность процесса канцерогенеза при РЖКТ приводит к тому, что атрофические изменения СОЖ постепенно становятся более выраженными и на стадии III-IV хронического гастрита сопровождаются появлением неоплазии. При РЖКТ изменения в СОЖ не носят стадийный характер [19].

У больных РЖКТ было обнаружено наличие ассоциации атрофических изменений СОЖ, соответствующих стадии IV хронического гастрита с носительством полиморфного аллеля -511T и генотипа -511 T/T гена IL-1β (носительство данного аллеля и генотипа достоверно чаще встречалось у больных, атрофические изменения СОЖ которых соответствовали стадии IV,  $p=0,04$ ). Наличие стадии IV хронического гастрита соответствует максимально выраженным атрофическим изменениям и фактически является заключительным этапом каскада P.Соггеа [2], предшествующим развитию неоплазии или продолжающимся параллельно с ее развитием. Однако наличие РЖКТ возможно уже на стадии III [20]. Как правило, резекция желудка проводится на максимально ранних сроках с момента диагностики РЖКТ, соответственно у больных не успевают развиваться атрофические изменения, соответствующие стадии IV хронического гастрита. Однако носительство провоспалительного аллеля -511T гена IL-1β, ассоциированное с повышенной продукцией IL-1β [7], вероятно, обуславливает выраженные провоспалительные эффекты цитокина [8], что способствует ускоренной прогрессии каскада P.Соггеа. В результате, развитие атрофических изменений в СОЖ происходит быстрее и, следовательно, к моменту появления неоплазии успевают развиваться атрофические изменения, соответствующие стадии IV хронического гастрита. Обнаружение стадии IV хронического гастрита также было ассоциировано с носительством полиморфного аллеля -1082A и генотипа -1082A/A гена IL-10 у больных РЖКТ (носительство данного аллеля и генотипа достоверно чаще встречалось у больных, атрофические изменения СОЖ которых соответствовали стадии IV,  $p=0,025$ ). Биологические эффекты IL-10, способствуют подавлению продукции цитокинов, регулирующих поляризацию иммунного ответа по Th-1 типу [21]. Учитывая функциональную роль однонуклеотидной замены G-1082A в гене IL-10 [7], можно предположить, что у носителей генотипа -1082A/A и аллеля -1082A снижен эффект подавления Th-1 иммунного ответа. В свою очередь поляризация иммунного от-

вета по Th-1 типу приводит к развитию выраженных атрофических изменений [22].

### Выводы

1) При РЖКТ имеются различия между параканкрозной и дистантной зонами СОЖ, характеризующиеся выраженной инфильтрацией дистантной зоны собственной пластинки СОЖ плазматическими клетками, продуцирующими IgG, находящейся в прямой корреляционной зависимости с выраженностью инфильтрации CD20+ лимфоцитами. Параканкрозная зона характеризуется выраженной инфильтрацией CD8+ лимфоцитами и CD68+ макрофагами. При РЖДТ различия между дистантной и параканкрозной зонами СОЖ отсутствуют.

2) Атрофические изменения параканкрозной и дистантной зон СОЖ у больных РЖКТ, носят выраженный характер и соответствуют стадиям III и IV хронического га-

стрита, у больных РЖДТ — отсутствуют или выражены слабо (стадии I и II хронического гастрита).

3) Показатель степени хронического гастрита у больных РЖКТ находятся в положительной корреляционной связи с количеством полиморфных аллелей генов C+3953T и C-511T IL-1 $\beta$ , VNTR в интроне 2 IL-1RN, G-1082A IL-10, G-308A TNF- $\alpha$ .

4) Выраженный мононуклеарный инфильтрат собственной пластинки слизистой оболочки желудка с высокой долей CD20+ лимфоцитов (степень 3 и 4 хронического гастрита) ассоциирован с носительством 3 и более полиморфных аллелей генов C+3953T и C-511T IL-1 $\beta$ , VNTR в интроне 2 IL-1RN, G-1082A IL-10, G-308A TNF- $\alpha$  у больных РЖКТ.

5) Наличие стадии IV хронического гастрита у больных РЖКТ, ассоциировано с носительством полиморфного аллеля -511T и генотипа -511 T/T гена IL-1 $\beta$ ; полиморфного аллеля -1082A и генотипа -1082A/A гена IL-10.

### Литература:

1. Konturek P.C. Helicobacter pylori infection in gastric cancerogenesis / P.C. Konturek, S.J. Konturek, T. Brzozowski // *Journal of physiology and pharmacology*. — 2009. — Vol. 60, № 3. — P. 3–21.
2. Correa P. Carcinogenesis of Helicobacter pylori / P. Correa, J. Houghton // *Gastroenterology*. — 2007. — Vol. 133, №2. — P.659–672.
3. Interleukin-1 polymorphisms associated with increased risk of gastric cancer/ E.M. El-Omar [et al.] // *Nature*. — 2000. — Vol. 404. — P.398–402.
4. Shanks A.M. Helicobacter pylori infection, host genetics and gastric cancer / A.M. Shanks, E.M. El-Omar // *Journal of digestive diseases*. — 2009. — Vol. 10, №3. — P.157–164.
5. OLGА staging for gastritis: A tutorial / M. Rugge [et al.] // *Digestive and liver disease*. — 2008. — Vol. 40, №8. — P.650–658.
6. Аруин Л.И. Атрофический гастрит: проблемы обоснования морфологического диагноза (материалы к пересмотру международных классификаций — OLGА и Atrophy Club / Л.И. Аруин, А.В. Кононов, С.И. Мозговой // *Актуальные вопросы патологической анатомии: Материалы III съезда Российского общества патологоанатомов*. — Самара, 2009. — № 1. — С. 5–8.
7. Smith A.J. Cytokine and cytokine receptor gene polymorphisms and their functionality / A.J. Smith, S.E. Humphries // *Cytokine & growth factor reviews*. — 2009. — Vol. 20, №1. — P.43–59.
8. Increased risk of noncardia gastric cancer associated with proinflammatory cytokine gene polymorphisms. / E.M. El-Omar [et al.] // *Gastroenterology*. — 2003. — Vol. 124, №5. — P.1193–1201.
9. Evaluation of selected immunocompetent cells expression in gastric mucosa in children with Helicobacter pylori infection before and after eradication treatment- a preliminary study / A. Kotłowska-Kmieć [et al.] // *Med Wieku Rozwoj*. — 2007. — Vol. 11, № 4. — P.393–399.
10. Кононов А.В. Helicobacter pylori — инфекция: генотип хозяина — фенотип гастрита / А.В. Кононов, Е.Г. Поморгайло, Е.А. Потрохова и др. // *Материалы III съезда Российского общества патологоанатомов «Актуальные вопросы патологической анатомии»*. — Самара, 2009. — С. 29–30
11. Данилова И.А. Паренхиматозно-стромальные взаимоотношения при раке желудка кишечного типа / И.А. Данилова, Н.М. Аничков // *Архив патологии*. — 2011. — Т. 73, N 3. — С. 31–34.
12. Decreased IgA antibody production in the stomach of gastric adenocarcinoma patients. / M. Quiding-Järbrink [et al.] // *Clin Immunol*. — 2009. — Vol. 131, № 3. — P.463–471.
13. Intestinal helminthiasis in Colombian children promotes a Th2 response to Helicobacter pylori: possible implications for gastric carcinogenesis. / M.T. Whary [et al.] // *Cancer Epidemiol Biomarkers Prev*. — 2005. — Vol. 14, № 6. — P.1464–1469.
14. Кононов А.В. Местный иммунитет и регенерация слизистых оболочек при хроническом воспалении (биопсийное исследование). Омск. 1993; С. 127–158.
15. Brandtzaeg P. Update on mucosal immunoglobulin A in gastrointestinal disease. / P. Brandtzaeg // *Curr Opin Gastroenterol*. — 2010. — Vol. 26, №6. — P.554–563.

16. Association of Intra-tumoral Infiltrating Macrophages and Regulatory T Cells Is an Independent Prognostic Factor in Gastric Cancer after Radical Resection / B. Wang [et al.] // Annals of surgical oncology. — 2011. — Vol.18, №9. — P.2585–2593.
17. Intratumoral expression of IL-17 and its prognostic role in gastric adenocarcinoma patients. / J.G. Chen [et al.] // Int J Biol Sci. — 2011. — Vol. 7, № 1. — P.53–60.
18. Бережная Н.М. Иммунология злокачественного роста / Н.М. Бережная, В.М. Чехун. — Киев: Наукова думка, 2005. — 791 с.
19. Vauhkonen M. Pathology and molecular biology of gastric cancer / M. Vauhkonen, H. Vauhkonen, P. Sipponen // Best Prac & Res Clin Gastroenterol. — 2006. — Vol. 20, № 4. — P.651–674.
20. Assessment of Atrophic Gastritis Using the OLGA System / K. Satoh [et al.] // Helicobacter. — 2008. — Vol.13, №3. — P.225–229.
21. Белоцкий С.М. Воспаление и иммунный ответ в таблицах и рисунках. / С.М. Белоцкий, Р.Р. Авталион. — М. : Гончарь, 2006. — 63 с.
22. Fox G.J. Inflammation, atrophy, and gastric cancer. / G.J. Fox, T.C. Wang. // J Clin Invest. — 2007. — Vol.117, №1. — P.60–69.

## Зависимость самоубийств через повешение от фазы Луны, времени и месяца года, дня недели в г. Краснодаре

Эзугбая Бека Сосоевич, студент; Сингеева Ольга Владимировна, студент;

Ануприенко Сергей Анатольевич, ассистент

Кубанский государственный медицинский университет (г. Краснодар)

Самоубийство — одна из вечных проблем человечества, поскольку существует как явление практически столько же, сколько существует на Земле человек. Согласно данным официальной статистики ежегодно в мире кончают жизнь самоубийством около 1000000 человек. В статистике смертей развитых стран суицид опережает убийство и ненамного отстает от дорожно-транспортных происшествий. Современная Россия — в первом ряду стран с высокой суицидной смертностью. В 2010 году в нашей стране показатель суицида на 100 тыс. населения составил 23,5. Средний возраст мужчины-са-

моубийцы в России 45 лет, тогда как женщины — 52 года.

Цель работы — определить имеется ли зависимость между самоубийствами путем повешения от пола, возраста, а также времени года, фаз луны и дней недели в городе Краснодаре, сравнить и проанализировать эти показатели за 2009 и 2011 годы.

Нами изучена смертность от суицида через повешение в г. Краснодаре за 2009 и 2011 год. В 2009 году таких случаев было 109, средний возраст погибших составил 46 лет (самый юный — 13 лет, максимальный — 96 лет). В 2011 году смертность от суицида через повешение в г. Красно-

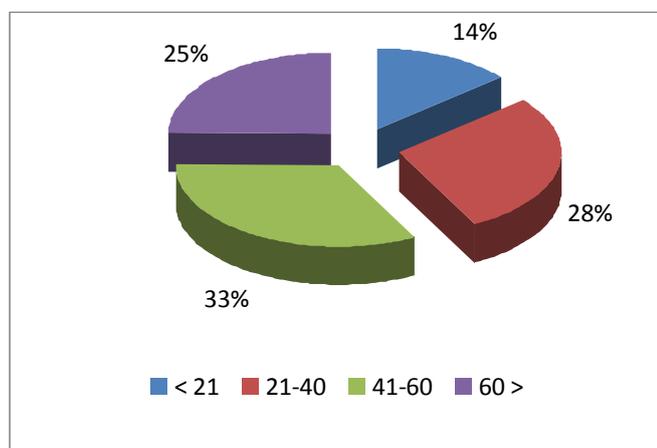


Рис. 1. Долевое соотношение случаев механической асфиксии при повешении в зависимости от возраста в 2009 году

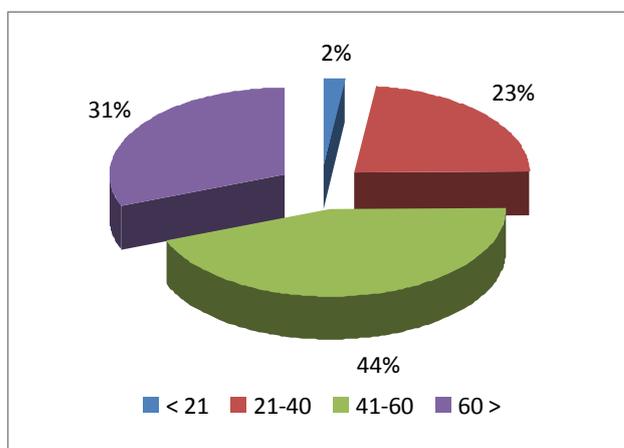


Рис. 2. Долевое соотношение случаев механической асфиксии при повешении в зависимости от возраста в 2011 году



Рис. 3. Случаи механической асфиксии при повешении в зависимости от календарной даты (2009)



Рис. 4. Случаи механической асфиксии при повешении в зависимости от календарной даты (2011)

даре составила 99 случаев, средний возраст погибших составил 47 лет (самый юный 17 лет, максимальный – 99 лет). 82 % среди лиц, совершивших суицид через повешение, приходилось на долю мужчин, причем этот показатель был одинаков в 2009 и 2011 годах.

Зависимость асфиксии через повешение от возраста в 2009 году выглядела следующим образом (рис. 1): по-

жилой возраст (40–60) – 33%, зрелый возраст (21–40) – 28%, старческий (более 60) – 25% и юношеский (до 21) – 14%, в 2011 году (рис. 2): пожилой возраст (40–60) – 44%, зрелый возраст (21–40) – 23%, старческий (более 60) – 31% и юношеский (до 21) – 2%.

Данная выборка нами была наложена на календарные данные 2009 года (рис. 3) и 2011 года (рис. 4).

Выявлено, что в 2009 году число повешений регистрировалось больше во время второй половины убывающей луны и первой половины растущей и составило 62 % от общего числа (рис. 5), а в 2011 году наибольшее число повешений приходилось на первую половину убывающей луны и вторую половину прибавляющей и составило 55% от общего числа (рис. 6).

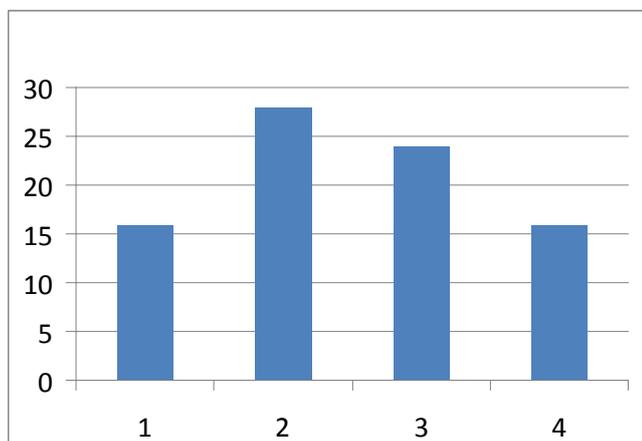


Рис. 5. Зависимость случаев повешений от фазы луны в 2009 году

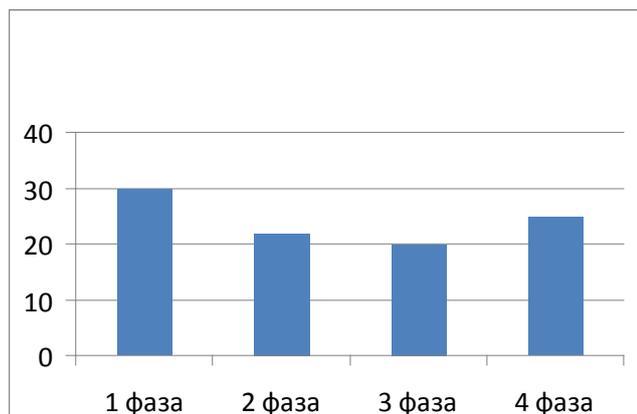


Рис. 6. Зависимость случаев повешений от фазы луны в 2011 году

В зависимости от времени года выявлено, что наибольшее количество повешений в 2009 году (рис. 7) было отмечено в летнее время года (33%); в весеннее и зимнее время составляло по 23%; в осеннее – 21%; в 2011 году (рис. 8): в летнее время года (33%); в весеннее (19%); зимнее (22%); в осеннее – 26%.

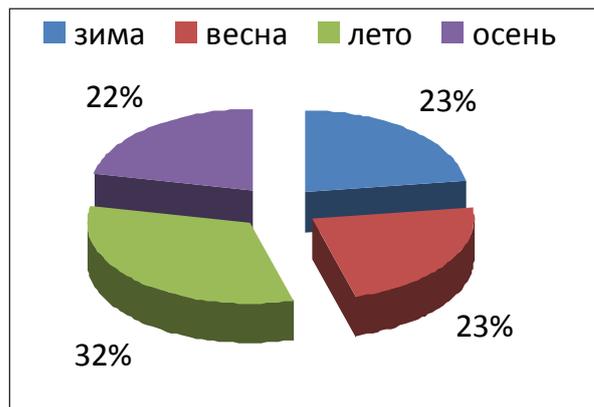


Рис. 7. Долевое соотношение повешений по временам года в 2009 году

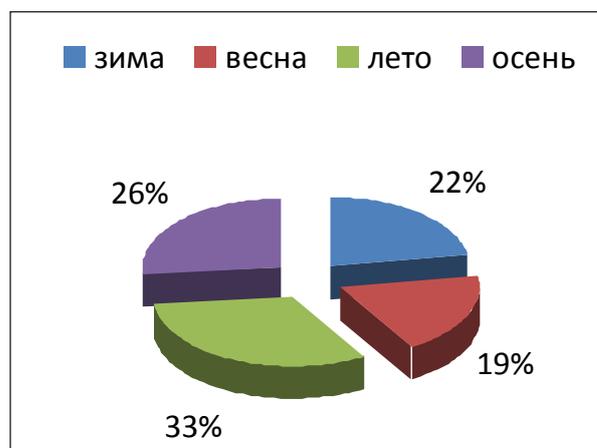


Рис. 8. Долевое соотношение повешений по временам года в 2011 году

Зависимость количества повешений от дня недели. Наибольшее количество повешений в 2009 году было отмечено в середине недели – среда (17%) и четверг (18%); наименьшее – во вторник (9,1%). В 2011 году наибольшее число повешений наблюдалось во вторник (20%), воскресенье и понедельник (по 15%), а наименьшее – в субботу (8%).

Подводя итог, следует отметить, что четкой связи между днями недели, фазами луны и самоубийствами в ходе исследования выявлено не было, однако следует отметить наличие хотя бы одного случая повешения во время лунного затмения. Возрастание количества суицидов в летний период с пиком в июне месяце, можно рассматривать как фактор риска смерти от суицида через повешение.

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

### Петербургские студии В.Э. Мейерхольда. Опыт воспитания актера новой формации

Войновская Дарья Николаевна (г. Москва)

Параллельно с работой на императорских сценах Санкт-Петербурга (позже — Петрограда) существовала другая сторона жизни Всеволода Эмильевича Мейерхольда, где даже имя его звучало по-другому — Доктор Дапертутто (dapertutto — итал. «везде, повсюду»). Все эти годы (с 1908 по 1917) он преподавал в различных школах, организовывал собственные студии, искал (и находил) единомышленников, вовлекал в свой творческий процесс актерскую молодежь, — то есть активно продолжал поиски новой театральной эстетики, начатые еще в провинции.

Этот период педагогической деятельности Мейерхольда, как, впрочем, и весь опыт его педагогики, характеризуется взаимопроникновением теории и практики. Атмосфера общности учеников и учителей, отсутствие высокомерного и снисходительного отношения к учащимся, принцип коллегиального поиска истины, желание Мейерхольда создать театр новой природы сообща с заинтересованными в том же людьми, а не преподнести и навязать готовую модель сценического поведения, — вот, пожалуй, отличительная черта тех студий, которые создавал Мейерхольд в разные годы, до революции 1917 года.

Творчество Всеволода Мейерхольда, трепетно любившего Россию, обожавшего «азиатчину» и восторгавшегося театральными обычаями Старого света, непосредственным образом соотносится с мировой (читай «европейской») культурной ситуацией его времени. Именно в спектаклях малых форм, на негосударственных сценах, заимствуя, переосмысляя и преодолевая модные веяния, подпитываясь вечно юной энергией традиционных сценических систем, зарождалась эстетика его театра 20-х годов, ни на что не похожего и всеобъемлющего, самобытного и космополитичного одновременно.

Сохранившиеся сведения о первых студийных опытах Всеволода Эмильевича в Петербурге, к сожалению, не изобилуют подробностями.

Возможность преподавать представилась Мейерхольду в начале 1908 года. В январе в музыкальной школе К.И. Данемана открылось драматическое отделение, названное «Аудиторией В.Э. Мейерхольда», где режиссер, еще не состоявший на службе в императорских театрах Петербурга, читал лекции по теории и практике сцениче-

ского искусства. Работал Мейерхольд в этом учебном заведении, по словам его первого биографа Н. Волкова, исключительно от нехватки денег [1, т.2, с. 2].

Несколько месяцев спустя открылась «домашняя» студия Мейерхольда, располагавшаяся по тому же адресу, где проживал режиссер — улица Жуковского, д. 11. Требования к поступающим были не строгими. В студии преподавались следующие дисциплины: хоровое и музыкальное чтение в драме, пластическая гимнастика, сценическая речь. В утвержденной официальной программе школы преобладали музыкальные предметы. Кроме того, не оставлены были без внимания и овладение ритмом в пластической и речевой сфере сценического существования и применение навыков ритмического движения и чтения на практике. Состав учащихся этой студии, просуществовавшей всего один сезон, неоднократно изменялся как качественно, так и количественно. Но для плодотворной работы, для достижения каких-либо значимых результатов состав учащихся должен был быть небольшим и — главное — постоянным.

В рукописном варианте своей статьи, датированной 1 ноября 1908 года, студиец И. Литвинов озвучил пафос необходимости (и, прежде всего, для Мейерхольда) создания закрытой актерской школы: «Вот эта студия, которая должна состоять из небольшого кружка интимных лиц, готовых на всякие жертвы для своего искусства, через несколько лет самой упорной работы и при условии таланта ее членов может дать актеров, которые сделают на деле необходимый шаг в сценическом искусстве и докажут, воплотив идеи Мейерхольда, их жизнеспособность и что автор — не случайное явление. Руководя этими актерами, Мейерхольд будет тогда истинный режиссер. Общество вправе потребовать от Мейерхольда, чтобы он «доказал себя» — довел бы до конца начатое свое «бунтарство» [9, с. 294]. Судя по всему, прогрессивной частью культурной публики Петербурга на Мейерхольда, после не слишком удачного опыта сотрудничества с В.Ф. Комиссаржевской, возлагались большие надежды. Поспешность режиссера, слишком стремительное проведение в жизнь своих эстетических принципов, повлекшее за собой увольнение из театра на Офицерской, предлагалось заменить кропотливым затворническим трудом,

который принесет плоды только через энное количество лет. Мейерхольд же, отчасти противореча сам себе («Ах, как мешает публика искусству. Конечно, без зрителя нет театра, но лучше не встречаться с ним как можно дольше» [4, с. 118], — писал он Л.Я. Гуревич в начале сезона 1908—1909 года), желал увидеть результаты своей работы со стороны и немедленно. Он вновь поторопился выпустить учеников на сцену (пусть и не совсем настоящую), доверив им роли в миниатюрах театра «Лукоморье», первое представление которого, составленное из нескольких пародий, комических сенок, миниатюр и лирических номеров, состоялось 5 декабря 1908 года. «Лукоморье» провалилось. Премьерное представление оставило впечатление тягостное и унылое. В тот же вечер острологи переименовали предприятие Мейерхольда в «Мухоморье». Неудачной была и вторая программа, представленная через неделю. Поиски особого художественного языка были только начаты Мейерхольдом, но первые шаги в неизведанное, без четко сформулированной программы, могли показаться скорее блужданием в тумане в поисках самого себя. Возникла насущная необходимость декларировать, облечь в слова свои мечты об искусстве театра будущего, об актере новой формации.

Выступая оппонентом на лекции Н. Попова о театральном кризисе в феврале 1909 года, Мейерхольд фиксировал внимание слушателей на угасании интереса актеров к своей профессии, на падении качества актерской игры, что, по его мнению, являлось одной из причин плачевного состояния современного театра. «У драматического актера нет никакой профессиональной складки, нет ремесла, какое есть у балетных, даже оперных артистов! У актеров нет никакого Я, никакого бунта, который звучал бы в его творчестве. Актер не понимает всю силу рисунка, а в понимании рисунка и линии может воспитать его художник. В настоящее же время актер существо, которое «втыкают в костюм» и которое не чувствует стиля» [цит. по 1, т. 2, с. 51].

В качестве средства, способного вдохнуть новые силы в находившееся в некотором замешательстве русское театральное искусство, Мейерхольдом был избран путь поиска опоры современному театру в традициях прошлого. Фундаментальной базой обновленного театра Мейерхольд видел переосмысленные, видоизмененные в соответствии с требованиями современной культурной ситуации первоосновы актерского ремесла. «Танец, акробатическое искусство, *chanson*, клоунада — все это может быть или сведено к дешевому балагану или облагорожено в сторону подлинного искусства, которое будет влиять на зрителя не менее, чем драма» [9, с. 251], — размышлял режиссер в подготовительных набросках к статье «*Varietes, Cabaret, Uberbrett!*».

Мода на все японское, захватившая Россию начала XX века, не обошла и Мейерхольда. На тот период времени он был увлечен японским театром, сохраняющим традиции актерской игры на протяжении многих веков. Его манила ничем не маскированная, откровенная услов-

ность поведения артистов на сцене театра Кабуки, острое чувство формы, пронизывающее весь спектакль и помогающее актеру во всей красе проявить свое умение скупыми пластическими средствами при полном отсутствии мимической игры передать суть роли. Восхищало Мейерхольда также безупречное чувство ритма, а значит и чувство меры, дающее актеру возможность превратить роль в законченное произведение искусства. Игра в непосредственной близости от зрителя, демонстрация выразительных способностей тренированного тела при раз и навсегда зафиксированном выражении лица-маски, способность проникаться духом музыки и существовать в ее ритме или создавать собственную ритмическую структуру — все это прельщало Мейерхольда; «во всяком случае, отчетливо видно, что для него есть высшая похвала вообще: как японец» [12, с. 486].

Не только японская театральная традиция увлекала Мейерхольда в то время. Своеобразие старинного испанского и итальянского театра также давало толчок бурной фантазии режиссера. Своеобразным подготовительным этапом к новаторским постановкам на большой сцене стали для Мейерхольда студийные по характеру любительские спектакли, такие как «Поклонение кресту» П. Кальдерона в Башенном театре и «Шарф Коломбины» А. Шницлера в «Доме интермедий». Обе постановки были осуществлены Мейерхольдом в 1910 году.

Среди актеров «Дома интермедий» не было звезд сцены со звучными именами — это была принципиальная позиция Мейерхольда. В большинстве своем это была молодежь, недавние выпускники театральных школ, но усвоенные ими навыки, грозящие в скором времени превратиться в штампы, не нужны были в данном случае. Режиссеру требовались артисты, способные легко отступить от поведенческих трафаретов современной сцены и стать пластичным, податливым, но не аморфным материалом в руках режиссера. Для студийных опытов Мейерхольда характерно именно отсутствие узкопрофессиональной замкнутости. Доктор Дапертутто открывал двери для всех людей, искренне жаждущих перемен, стремящихся расширить свой кругозор, участвовать в постройке чего-то нового и сам был готов к экспериментам в любой отрасли театрального искусства.

Идея подчеркнуть, выставить напоказ родственные связи между неофициальным театральным искусством начала XX века и традициями площадной игры, пронзенной логикой карнавального безумства, витала в воздухе и была подхвачена не одним только Мейерхольдом. В эти годы Мейерхольд черпал вдохновение в традициях тех театральных систем, где сцена никогда не была кафедрой, а актер — проповедником. Мысли о ретеатрализации театра, возвращении к его игровой природе, занимавшие ум Мейерхольда со времен «Балаганчика», постепенно обретали свое воплощение: «Пантомима зажимает рот ригтору, которому место на кафедре, а не в театре, а жонглер заявляет о самодовлеющем значении актерского мастерства: о выразительности жеста, о языке телодвижений не

только в пляске, но во всяком сценическом положении» [5, ч. 1, с. 212].

«Скоро ли запишут на театральных скрижалях закон: *слова в театре лишь узоры на канве движений?*» [3, с. 149], — этот вопрос-утверждение, сформулированный Мейерхольдом на страницах статьи «Балаган», можно смело ставить эпиграфом ко всем трудам о творчестве Всеволода Эмильевича. Часто элементы, составляющие основу, ткань зрелища были настолько интересными, фактурными, «говорящими» сами по себе, что смысл произносимых на их фоне слов оказывался вторичным, не несущим никакой сюжетобразующей нагрузки, более того — сама речь становилась ненужной, лишней, инородной, заимствованной и естественным образом исключалась из комплекса визуальных и музыкальных эффектов спектакля. Завоевать зрителя, привыкшего в театре слушать (а не смотреть) и прощать любые огрехи исполнения за чувствительные речи, оказалось делом нелегким, но возможным.

Пантомима «Шарф Коломбины» А. Шницлера была поставлена Мейерхольдом всего за месяц до легендарного «Дона Жуана» в Александринском театре. Абсолютно логичным кажется переход Мейерхольда от повышенного внимания к пластике актера, к ритму движений, создающих контрапункт смысла вербальному сюжету пьесы, — к движению в чистом виде, совершаемому в полном молчании (но не в абсолютной тишине). В пантомиме движение не договаривает несказанное и не побуждает выразить голосом чувство; движение, жест, походка, положение тела, ритм мизансцены — все это перестает быть лишь вспомогательным элементом «литературного» театра, но «говорит», «поет», «кричит» само за себя. Лишенный возможности выразить себя привычными средствами, актер вынужден мобилизовать свои физические данные, вернуться к первоистокам театрального искусства — к танцу. Ставя перед драматическими артистами такие непривычные задачи, Мейерхольд преследовал две цели: разбудить, растормошить актера, выявить его способности к активному движению-действию, и — доказать возможность существования театра вне литературы, театра формы, не поглощенной содержанием.

В январе 1911 года в Москве и в Петербурге состоялись демонстрации ритмической гимнастики воспитательной системы Жака Далькроза. Понятие ритма получало вселенское значение, становилось не просто структурной основой спектакля, но возводилось в степень непреложного закона существования человека. Ритм признавался последователями Далькроза не только в качестве первоосновы бытия, но и как природная способность человека, развив которую, можно существенно облегчить не только бытовую сторону жизни индивида, но и, что не менее важно, — сценическую жизнь актера. И хотя ритмическая гимнастика Далькроза была направлена большей частью на оздоровление организма, имела чисто прикладное значение в качестве метода музыкального воспитания подростков, сам факт существования по-

добной системы, демонстрация ее достижений, — все это не могло остаться незамеченным Мейерхольдом. Идеи ритма и необходимости не только духовного, но и физического воспитания личности были очень модными. Избегая прямого заимствования, в своей теории воспитания в актере ритмической чуткости, внимания и дисциплинированности Мейерхольд все-таки был близок к постулатам далькрозовской школы. Полная бессознательность движений, естественная их координация и далекая от реальности, но требуемая каноном сценического искусства жонглера и каботина ритмическая техничность — все это также входило в число задач мейерхольдовских актеров, желающих передать ритм театрального действия давних эпох.

К 1912 году Мейерхольд, воспевав балаганную эстетику, стал служителем «культы каботинажа» [5, ч. 1, с. 211]. Стоит отметить, что в терминологии В.Э. Мейерхольда такие слова, как «каботин», «каботинаж», имели совсем другое значение, чем те же понятия на языке К.С. Станиславского. Для Мейерхольда каботин — мерило профессионализма актера: «Cabotin — владелец чудодейственной актерской техники. Cabotin — носитель традиций подлинного искусства актера» [5, ч. 1, с. 210]. Для Станиславского «каботинство» является моральной категорией, синонимом «скотинства» и мещанской пошлости, лжи и грязи театрального закулисья и почти не касается профессиональных качеств артиста. Для Мейерхольда театральная ремесленность равна профессионализму, для него доскональное овладение секретами театральности и горделивая демонстрация навыков и умений восхищенной публике и есть великая миссия артиста.

7 сентября 1913 года открылась новая студия — на Троицкой улице Петербурга. Целью студии Мейерхольд видел образование актера новой школы; объединяющим принципом трех открывшихся классов — своего (пантомима), В. Соловьева (техника итальянской комедии масок) и М. Гнесина (музыкальное чтение в драме) — ритм и практическое применение студистами полученных навыков. К поступающим предъявлялись определенные требования — необходимо было хотя бы начальное музыкальное образование. Необычность предполагавшихся к преподаванию дисциплин несколько смущала самих педагогов: «самые предметы настолько новы, что с одной стороны нет возможности рассчитывать на подготовку у лиц обучающихся, а с другой стороны, без подготовки обучать этим предметам довольно трудно. <...> О существовании Студии неизвестно, пройдет месяц, может быть, пока публика подберется. Многие из вас разочаруются обоюдно» [9, с. 354], — говорил Мейерхольд на открытии. Изначально студия представлялась ее создателям чем-то вроде академии для профессиональных актеров, но через некоторое время ушла большая часть молодежи Александринского театра, и был организован дополнительный, не столь строгий набор. «Главное требование к поступающим заключалось в их безоговорочной вере и верности тому направлению в искусстве, которое возглавлял

Мейерхольд» [2, с. 121], — вспоминал студиец А. Гирпич. Прием в студию не носил официального характера, еще менее официальным было отчисление. Спустя год студия поменяла место жительства и обосновалась на Бородинской улице, д. 6.

Практические занятия в студии Мейерхольд сочетал с теоретическим их обоснованием в литературно-художественном журнале Доктора Дапертутто, названном «Любовь к трем апельсинам». Журнал выходил нерегулярно, но каждая книжка непременно содержала раздел «Студия», где Мейерхольд и Соловьев печатали отчеты о деятельности возглавляемого ими предприятия за истекший период времени. Преподавание в классах студии велось согласованно и служило общей цели — поднятию культурного и профессионального уровня современного актера и, следовательно, созданию нового театра.

Намечавшийся в статье «Балаган» идеал обретал свое реальное воплощение: воспитанники студии должны были стать мимами, каботинами, жонглерами, акробатами, — словом, воплощением духа свободной игры в сочетании с ремесленным мастерством владения собственным телом. Личностные особенности молодых артистов не становились препятствием на пути самосовершенствования, даже наоборот: именно разность актерских «я», непохожесть их друг на друга позволяла создавать разноплановые, оригинальные образы в откровенно далеком от психологического реализма стиле площадного театра. Нужно «угадать Вашу артистическую индивидуальность, узнать, какую из масок Вы сможете воплотить, что ближе и дороже Вашему сердцу» [11, с. 10], — говорил во вступительной речи Соловьев. Рушился основной миф о Мейерхольде, ни во что не ставящем внутренний мир, самобытность актера: артист не укладывался насильно в прокрустово ложе роли, а примерял маски, опытным путем подбирая подходящую только ему.

Мейерхольд учил технике сценического движения, жеста, владения сценическими предметами. Некоторые упражнения и этюды, которые он предлагал ученикам, позднее вошли в практику биомеханики. Вообще, методология биомеханики настолько близка тому, что преподавалось в Студии на Бородинской, что разговор об абсолютной самостоятельности и принципиальной новизне биомеханической системы воспитания актера кажется вовсе не имеющим смысла.

В классе музыкального чтения изучались законы ритма и мелодии и применение их к чтению стихов. Поэзия оброчивалась законом стихосложения, мелодия — ритмической музыкальной структурой. «В сознание учащихся стремились внедрить мысль о порядке, неизбежном в искусстве» [1, т. 2, с. 306]. По мнению педагогов студии, лишь постигнув основы мастерства (не только специфически актерского мастерства, но и сопредельных ему профессий), начав с азов, ученики могли стать свободными в своем собственном творчестве.

В классе Соловьева, на примере комедии масок, где сценические положения были строго фиксированы, а пе-

ремещения актеров подчинены определенным законам, студийцы вырабатывали своего рода «рефлекс», безотчетную способность внутренним зрением видеть все пространство сцены, себя и партнеров в этом пространстве, ту особенность мейерхольдовского актера, которую во времена биомеханики режиссер назовет способностью «зеркалить», т.е. наблюдать себя со стороны и контролировать свои психофизические проявления.

Студийцы «в идеале <...> должны были стать виртуозами, способными делать на сцене все, что понадобится. Никаких тайн. Самые простые навыки должны быть отработаны до совершенства, до блеска, до автоматизма. Важно быть мастером и, может быть, только это и важно» [10, с. 172]. Учеба была трудом, актерство — работой, приносящей удовольствие. Загадочность и непостижимость законов творчества не просто ставилась под сомнение — отметалась, как заведомая ложь. Подмостки провозглашались площадкой для игры уверенных в себе и своих силах профессионалов.

Оставаясь верным своему убеждению о том, что главенство эмоции над разумом в ущерб внешнему эффекту, неконтролируемое подчинение интеллекта «внутри» пагубно сказывается на психике актера, Всеволод Эмильевич продолжал борьбу с «переживанием». «Некоторых смущало его заявление — «не нужно ничего чувствовать, а играть, только играть». Это было понято, как требование холодного, механического исполнения роли. Но Мейерхольд вовсе не проповедовал холодность. Он все время говорил об азарте и радости, которую актер должен испытывать во время игры. Он был против истерического состояния» [2, с. 57], — вспоминала учившаяся в Студии В. Веригина. Говоря о студии на Бородинской, нельзя не вспомнить об опытах Мейерхольда в период постановки «Смерти Тентажиля» (1905 год), о его попытках научить актеров выразить то, что разрывает персонажа изнутри, скупыми средствами пластики и атоничными мелодиями голосов. Можно найти много общего в педагогических методах Мейерхольда разных лет, но не стоит забывать о существенном различии творческих задач, которые ставились перед актерами студий на Поварской и на Бородинской. В студии на Поварской студиец демонстрировал свою душу, в студии на Бородинской — свое профессиональное мастерство.

«Актер, — с одной стороны, сроднившийся в вечно царящим музыкальном фоне, с другой стороны, научившийся верно владеть своим телом в пространстве <...>, постигает прелести сценического ритма и хочет игры как в детской. Радость становится той сферой, без которой не может жить актер, даже тогда, когда ему приходится на сцене умирать» [6, с. 62], — прогнозировал Мейерхольд. Тезис о радости актерского творчества, происходящей от осознания возможностей собственного тела, своего «всесовершенство», перейдет и в теоретическую часть биомеханики.

Участники студии на Бородинской делились на «ядро», актерский класс, новичков и содействующих. Позже про-

исходило разделение на подгруппы, уже по соответствию интересов и актерских данных. В «ядро» входили проявившие себя и замеченные Мейерхольдом студийцы — А. Бонди, Н. Бонди, Н. Бочарникова, А. Грипич, И. Ильяшенко, А. Корвин, А. Кулябко-Корецкая, Г. Нотман, А. Писаревский, С. Радлов и др. Они участвовали в публичных показах и выступлениях. «Ядро» в основном и составляло *гротесковую группу* класса Мейерхольда, очевидно, наиболее импониовавшую режиссеру.

Нередко основная группа выступала совместно со старшей, называвшейся «актерским классом». В эту группу входили петербургские актеры, ранее работавшие с Мейерхольдом, и молодежь Александринского театра (Л. Блок, В. Веригина, Л. Вивьен, А. Гейнц, К. Гишман, А. Голубев, А. Есипович, Н. Коваленская, П. Лешков, А. Мгебров, Н. Рашевская, Е. Тиме, В. Чекан и др.). *Актерский класс* практиковался на водевилях 30–40-х годов XIX века, испанской драме, шлифовал приемы комедии дель арте и разыгрывал символистские драмы. Столь необычная комбинация драматургического материала не только занимательна сама по себе, но интересна в качестве факта, опровергающего утверждение современников Мейерхольда об односторонности увлечений режиссера в тот период времени.

Кроме того, существовала компания артистов, специализировавшаяся на разыгрывании именно сценариев итальянской импровизированной комедии. Импровизационная природа площадной комедии предполагала соответствующий тренаж. От студийцев требовалось развивать быстроту реакции, легкость и непринужденность игры; кроме того, импровизация развивала способность работать в тесном контакте с партнером и чувствовать зал.

Также из «ядра» и старшей группы образовалась *группа XVIII века* во главе с Радловым, отличавшаяся «романтизмом своих сюжетов, мягкостью, изяществом и даже манерностью исполнения» [2, с. 126]. В проекте студии была и *античная группа*. Состав группы новичков постоянно обновлялся. К содействующим относились поэты, композиторы, художники, искусствоведы — студия Мейерхольда была необычайно модным явлением в культурной жизни Петербурга.

Наличие перечисленных актерских групп, каждой со своей манерой сценического существования, в составе студии свидетельствует о том, что, вопреки сложившемуся мнению, студия на Бородинской не знала единого, неперемного для всех участников, стилистического направления. Студиец был волен в выборе той или иной игровой системы. Эстетика комедии дель арте вовсе не была доминирующей; совместные поиски театральной истины велись в разных направлениях. Единым было требование полного включения учеников в образовательный (тренировочный, репетиционный) процесс; порицались поверхностность и лень, умственная и физическая. Пребывание в студии являлось делом исключительно добровольным.

7 апреля 1914 года в амфитеатральном зале Тенишевского училища был дан вечер А. Блока, устроенный ре-

дакцией журнала «Любовь к трем апельсинам» и сыгранный силами актеров студии на Бородинской. На суд публики были представлены постановки двух пьес — «Незнакомка» и «Балаганчик». Спектакль игрался на самой сцене и на некоем подобии античной оркестры, образовавшейся на месте партера. Зрительный зал был освещен также как и игровая площадка, занавеса не было, все необходимые перестановки совершались слугами просцениума на глазах у зрителей.

Традиция вводить в свои спектакли таких, не прячущихся, но предполагавшихся невидимыми помощников была заимствована Мейерхольдом из японской театральной традиции, где слуги сцены поправляли костюм и подавали меч герою. Вообще, в эти несколько лет, всеобщим вниманием, наравне и даже затмевая актеров на главные роли, владеют именно они — делатели спектакля, выполняющие, помимо служебной, еще и стилиобразующую функцию. Из забавной детали интерьера, какой были арапчата в «Дон Жуане», слуги просцениума превратились в полноправных участников представления. Не считал зазорным принимать участие в их работе и сам Доктор Дапертутто: «Он произвел трогательное впечатление, появившись в костюме одного из слуг сцены. Все время спектакля он таскал декорации и реквизит!...» [8, с. 284]. В сознании студийцев, таким образом, искоренялось понятие «премьерства». Быть работником просцениума в студийных спектаклях Мейерхольда было не только почетно, но и ответственно, ведь от слаженных действий слуг сцены во многом зависел успех самого спектакля.

Отвечая на рецензии в прессе, Доктор Дапертутто подчеркивал, удивляясь непонятливости критики, что это спектакль вовсе не имел целью продемонстрировать приемы игры итальянской комедии масок. Инерция восприятия Мейерхольда как режиссера-символиста сохранялась еще со времен его работы в театре на Офицерской, но и символизма в общепринятом его понимании было не много в этой постановке. По твердому убеждению Мейерхольда, примитивные условности старого театра, возникшие не только благодаря мудрой наивности играющих и смотрящих, но и от элементарной нехватки технического оснащения, и воспринимавшиеся в свое время как нечто само собой разумеющееся, должны были вернуть современному театру его утерянное волшебное обаяние. Но именно эта, поданная в качестве «основного блюда» «правда» театра, в рамках которой чудеса сцены творились в прямом смысле слова руками, вкупе с разбрасываемыми апельсинами и жонглирующими китайчатами, была воспринята неоднозначно. По мнению прессы, постановка показала, что «возможность примитивного театра доказана, но чары его не выявлены» [8, с. 289]. По всей вероятности, такая оценка спектакля родилась не столько от неприятия постановочного метода в целом, сколько от несовершенства исполнения задумки режиссера. «Актерское исполнение не решало участи спектакля. Мейерхольд не требовал большего, чем могли дать актеры» [2, с. 136], — вспоминал А. Грипич.

Слуги просцениума, чей образ был несколько романтизирован в воспоминаниях студийцев и чьи ритмичные движения должны были быть доведены до автоматизма, казались недостаточно слившимися с фоном. Но именно они, говоря по существу, и стали главными героями вечера, так как их появление вносило все-таки ноту стабильности в беспокойную природу спектакля, родовой чертой которого была эклектичность. «Балаганчик», игравшийся после антракта, шел в новой, и, по общему мнению, ухудшенной режиссерской редакции. Сатирическая пародия и балаганная театральность сместили с пьедестала лирическую драму, бывшую основой образа Пьеро и лейтмотивом всего спектакля Мейерхольда в театре Комиссаржевской.

12 февраля 1915 года достижения Студии на Бородинской были продемонстрированы публике в отчетном спектакле. С помощью пантомим и этюдов планировалось ввести почтеннейшую публику в круг интересов участников студии и, продемонстрировав своеобразие актерской техники разных театральных традиций, явить нового, в высшей степени профессионального актера. В то время Мейерхольд не раз говорил о сущностном предназначении актера волновать зрителя не словом, как в драме, и не сюжетом, как в кинематографе, а только лишь собственным искусством, «царить, восхищаясь выдумками, для самого себя неожиданными» [цит. по 1, т. 2, с. 364]. Для воплощения этой идеи в жизнь лучше всего подходили пантомимы, тем более что легкость и непосредственность в речевой сфере давались студийцам гораздо труднее, чем в пластической. Среди пантомим наиболее примечательными были сцены из «Гамлета» («Мышеловка» и эпизод сумасшествия Офелии). Первое отделение представления целиком занимала интермедия Сервантеса «Саламанкская пещера», требовавшая «темпераментной подачи отдельных моментов, владения четким и острым рисунком движения и жеста при внезапных сменах ритма» [2, с. 91].

Особое внимание Мейерхольда и Соловьева было сосредоточено на интенсивном использовании пространства сцены, ее вертикали, дальних и ближних планов. Таким образом, в молодых артистах воспитывалась способность (граничащая с потребностью) использовать для игры каждый сантиметр подмостков, пространственно разбивая сюжет на отдельные, но переплетающиеся между собой линии. Актеры, сами того не замечая, впитывали науку Мейерхольда и тем самым, научаясь видеть себя и партнера со стороны, контролировать свое поведение в границах роли, осознавая значимость частных и целого в сценической композиции, обретали некую самостоятельность в рамках спектакля и одновременно ступали на территорию режиссуры.

В газетных отзывах, щедро прокомментированных Доктором Дапертутто в журнале, приветствовался юношеский энтузиазм студийцев. Но основным укором Мейерхольду, Соловьеву и иже с ними высказывалось суждение об излишнем умствованиях руководителей студии, отвличности и необязательности, даже ненужности их пои-

сков на данный период времени. «Театральные алхимики» [8, с. 297], «академия мертвого искусства» [8, с. 293] — так называли студию на Бородинской в печати. Организаторам студии отказывали в практической значимости их работы, два года, проведенные актерами в упражнениях, виделись рецензентам потраченными даром, только если студийцы параллельно не посещали каких-либо других сценических курсов. Но студиец имел моральное право учиться и играть только в студии и больше нигде. И подобное ограничение основывалось не только на требовании безоговорочной и полной отдачи себя делу Мейерхольда. Проведя какое-то время в стенах студии, артист волей неволей становился принадлежащим особой касте и не мог уже существовать по другим законам, нежели те, что он впитал, находясь рядом с Мейерхольдом.

Мейерхольд и современная ему критика по-прежнему говорили на разных языках. Рецензенты, близкие по духу к школе МХТ, ждали от студийцев внутреннего оправдания преподносимой формы. Режиссер и педагог Мейерхольд, по мнению писавших о нем, все также (и совершенно опрометчиво) игнорировал основу основ — психологию артистического творчества. Мейерхольд же отвечал, что «комедиант Студии, всегда занятый изображением простейших схем простейшими способами, не тратит времени на бесполезное отыскивание сложного там, где нет сложного» [8, с. 293]. Говоря языком биомеханики, верно овладев формой роли, артист посредством этого постигает и транспонирует вовне ее внутреннее наполнение, экономя тем самым свои душевные и физические силы.

Звучащее слово все больше занимало режиссера. Работу актера над образом в новом сезоне предлагалось делить на два периода: в первом речи еще не было, артист пантомимически подготавливал себя к принятию слов, находил физическую форму роли, второй период предполагал появление слов и согласование их с уже найденным движением. В искусстве произнесения текста не последнее место занимала техника сценической речи, умение грамотно дышать и слышать себя. «Запомни театральный термин «бросать слова»; спроси себя: умеешь ли владеть дыханием; не портит ли твое так называемое «переживание» размерности твоего дыхания» [7, с. 209], — напутствовал Мейерхольд студийцев. В учебном плане студии стояла постановка «Гамлета» целиком, без купюр: «В трагедии о Гамлете налицо чередование высоко-патетического и грубо-комического не только в целом, но и в отдельных ролях (в главной в особенности). Воспроизвести эту особенность как своеобразный сценический эффект, значит построить то здание, единственное, в котором актеру легко и занятно будет играть» [7, с. 210–211].

В № 4–7 журнала «Любовь к трем апельсинам» за 1915 год был опубликован Устав Студии на Бородинской. Дисциплинированность по-прежнему оставалась одним из основных требований к участникам студии. Нововведением в организационной структуре стало разделение всех студийцев, независимо от их личных пристрастий и инте-

ресов, на находящихся в обучении и — комедиантов. «Находящийся в обучении становится комедиантом только после того, как представит *curriculum vitae*, закончит входящие и поверочные занятия и пройдет стаж по усмотрению руководителей Студии. <...> Комедианту, признанному способным к исключительным артистическим достижениям, может быть предложено вступить в ряды организационных сил создаваемого театра» [7, с. 211]. Стоит отметить, что мысль о создании собственного театра не покидала Мейерхольда, и кто как не студийцы должны были стать его актерами? Первой комедианткой была названа учившаяся в студии с начала ее существования А. Кулябко-Корецкая, обнаружившая, мнению Мейерхольда, «мастерство сценической техники в манере японских актеров» [7, с. 211]. Судя по всему, игра Кулябко-Корецкой производила гротесковое впечатление, и именно такой игры, увлеченной и отстраненной одновременно, свободной игры собственными возможностями в строгих границах роли, в пределах истинно театрального реализма, игры *для* и *со* зрителем, добивался Мейерхольд от артистов студии.

На первых порах существования Студии на Бородинской учились все — и ученики, и учителя. Позже более опытные, проявившие себя артисты студии естественным образом переходили в ранг преподавателей, для многих из них это становилось началом самостоятельной режиссерской работы. Кроме ставших уже традиционными требований к физической стороне профессиональной подготовки актера, студистам предлагалось множество направлений для самостоятельной теоретической работы. Ознакомление со стилем той или иной эпохи нужно было не только для того, «чтобы актер как можно скорее познал свое лицо гистриона-художника», но и для работы «в порядке сравнительного театроведения» [1, т. 2, с. 455]. Теоретическая база, выработанная в студии на Бородинской совместными усилиями преподавателей и студистов, при всей своей скудности, стала, тем не менее, основой не только для построения биомеханической системы воспитания актера, но и для цикла лекций, прочитанного Мейерхольдом на Курсах мастерства сценических постановок.

Учебный сезон 1914—1915 года был самым оживленным в жизни Студии. Отчетный вечер был кульминационным пунктом работ, после него наступил спад, причиной которого была не только Первая мировая война, но и внутренние трудности студии. В 1916 году Соловьев вышел из состава преподавателей. Мейерхольд, по воспоминаниям студийки А.Смирновой, «испытывал неудовлетворенность своей педагогической работой. <...> Заниматься азбукой и обучать ей он не хотел. Все нетерпеливее

становилось его стремление создать свой театр. Педагогика не увлекала и не привлекала его. Экспериментирование в студии без определенной и ясной цели было до некоторой степени впустую, несмотря на то, что Мейерхольд неоднократно разрабатывал найденные в студии приемы, перенося их в свои постановки, осуществляемые в профессиональном театре» [2, с. 106].

18 апреля 1916 года открылся новый подвальный театр — «Привал комедиантов». С этим предприятием Мейерхольд связывал надежды продолжить опыты «Дома интермедий». Ядро постоянной труппы «Привала» составили актеры Студии на Бородинской. В первый же вечер была сыграна пантомима «Шарф Коломбины», но постановка не выдерживала сравнения с одноименным спектаклем шестилетней давности. Горькая ирония пантомимы уступила место банальной мелодраматичности. Довольно скоро Мейерхольд ушел из «Привала комедиантов», завершив тем самым экспериментальный период своей биографии и покончив с исканиями лабораторного типа.

Весной 1917 года, проработав четыре зимы, Студия на Бородинской закрылась. Студия Мейерхольда — «эстетическое подполье» [2, с. 138], — просуществовавшая много дольше остальных его дореволюционных педагогических начинаний, так и не стала профессиональным театром, театром новой эпохи, но в стенах ее родился поистине новый актер. Был ли Мейерхольд провидцем, предугадавшим в своих педагогических опытах потребности нарождающегося несколько лет спустя театра молодой Советской республики, или конъюнктурщиком, стремившимся не затеряться в бушующем потоке времени и перекроившим на новый лад старые идеалы, — вопрос, относящийся скорее к проблеме построения психологического портрета режиссера. Ясно одно: идеал высокотехнического, физически развитого и психически тренированного артиста, способного создать любой образ, затратив при этом необходимый минимум душевных и телесных сил, возник в биомеханике не вдруг. Студийцы, воспитанные Мейерхольдом, создали своего рода армию, готовую по первому требованию разрушить обветшалое здание современного театра и воссоздать его, основываясь на законах, проверенных веками существования традиции импровизированной площадной игры. Но клич не был кинут, не пришло еще время. Среди актеров студии после ее закрытия не нашлось звезд первой величины. Их сила была именно в сплоченности, соразмерности талантов, слаженности игры, в умении существовать в едином стиле, в способности поддержать ритм и интонацию, заданные партнером, в желании служения искусству. Студия на Бородинской порывом ветра разворошила тлеющие угли театрального ремесла. Пламя разгорелось позже, в 20-е годы.

#### Литература:

1. Волков Н.Д. Мейерхольд: в 2 т. — М.-Л.: Academia, 1929. Т. 1: 1874—1908. — 404 с.; Т. 2: 1908—1917. — 496 с.
2. Встречи с Мейерхольдом: Сборник воспоминаний [редкол.: М.А. Валентей, П.А. Марков и др.]. — М.: ВТО, 1967. — 624 с.

3. Мейерхольд В.Э. О театре. — СПб.: Просвещение, 1913. — 208 с.
4. Мейерхольд В.Э. Переписка. 1896—1939. — М.: Искусство, 1976. — 464 с.
5. Мейерхольд В.Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы: в 2 ч. — М.: Искусство, 1968. Ч. 1: 1891—1917. — 352 с.; Ч. 2: 1917—1939. — 644 с.
6. Мейерхольд В.Э. Студия. // Любовь к трем апельсинам. — 1914. — №1. — С. 60—62.
7. Мейерхольд В.Э. Студия. // Любовь к трем апельсинам. — 1915. — № 4—7. — С. 201—212.
8. Мейерхольд в русской театральной критике. 1892—1918: антология [сост. и ком. Н.В. Песочинского и др.]. — М.: Артист. Режиссер. Театр., 1997. — 528 с.
9. Мейерхольдовский сборник. Выпуск второй: Мейерхольд и другие. Документы и материалы [ред.-сост. О.М. Фельдман]. — М.: О.Г.И., 2000. — 768 с.
10. Рудницкий К.Л. Режиссер Мейерхольд. — М.: Наука, 1969. — 528 с.
11. Соловьев В.Н. К истории сценической техники *commedia dell' arte* (из речи, читанной на открытии Студии В.Э.Мейерхольда). // Любовь к трем апельсинам. — 1914. — №1. — с. 10—14.
12. Уварова И. Иллюзия истины по-японски, или Мейерхольд и японский театр. // Мир искусств. Альманах. — Вып.4. — М.: Алетейя, 2001. — С. 480—498.

## Художественный музей и виртуальная художественная реальность

Панченко Анна Сергеевна, аспирант  
Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

Вопрос существования художественного в виртуальном мире волнует многих. Основным вопросом при этом остается, в какое качество переходит культурная ценность, переходя из реальной среды в виртуальную, теряет ли она какие-либо качества, или, наоборот, приобретает что-то, чем не обладала в своей естественной, художественной, а главное, реальной среде? Т.Е. Шехтер в своей статье «Художественное воображение и логика фрактала» отмечает, что: «...в виртуальной транскрипции, произведение искусства теряет самостоятельность и неприкосновенность, заданные ему в условиях материального существования, и приобретает свойства текста, где все элементы равноправны и служат общему смыслу, на который «работает» интерактивное лоно — так называемый гипертекст» [1, с.59]. Таким образом, в данном случае речь идет уже не о предмете как таковом, а о некоем тексте, в который выстраивается все то, что попадает в виртуальное пространство. Из этого следует, что посетитель интернет-сайта работает уже не с предметом, не с изображением, а с гипертекстом, который образуется путем комбинаций различных цифровых и буквенных сочетаний; меняется отношение к самой сущности предмета — нет ощущения подлинности, есть ощущение от работы с предложенным текстом, который можно выстраивать исходя из личных предпочтений — перевернуть изображение, прокрутить назад, «задержать», приостановить на время поток информации.

Сотрудник Государственного Русского музея, О. Кисель, рассуждая о мультимедиа в музейной среде, высказывает мнение, что: «Сама по себе публикация огромных массивов изобразительной информации в WWW не является чем-то очень значимым, гораздо важнее содержа-

тельная интерпретация музейных собраний и визуальное отображение музейного предмета в соответствующем «музейном» контексте» [2].

Еще одна сложность заключается в том, что, очень трудно определить аудиторию сайта. В отличие от коммерческих проектов, которые изначально уже рассчитаны на определенные категории людей (виртуальные игры, различные видеопорталы, носящий разнообразный характер, скачивание музыки, сериалов и т.д.), сайт музея выглядит в данном случае поистине уникальным творением: нет никакой гарантии, что человек, зашедший на сайт музея, пойдет в него, и наоборот, посетитель музея может и не заинтересоваться интернетом. Пользователем может оказаться студент, ищущий информацию о художнике или скульпторе или изображение, пользователь, который совершенно случайно, посещая различные страницы, зашел на сайт из интереса. Может быть и иностранец, готовившийся посетить страну и выбирающий себе маршрут.

Сайт музея изначально не может быть выгодным коммерческим предприятием, потому что его целью является распространение информации о музее и его коллекции с целью привлечения большего количества посетителей из виртуального пространства в реальное, заинтересовать своей экспозицией или новыми выставочными проектами. Поэтому, как правило, на разработки официальных страниц в интернете деньги выделяются или из государственного бюджета или фонды (например, В.Потанина) предоставляют гранты.

При анализе интернет-представительства музея, встает закономерный вопрос о том, как можно охарактеризовать интернет-среду. Т.Е. Шехтер дает ей такое описание: «Виртуальная реальность — это создание законов,

закономерностей существования множества конкретных виртуальных миров, в том числе и мира искусства. И эта моделированная электронная реальность обуславливает природу и свойства существующего в нем художественного произведения... В виртуальном пространстве все подчинено структуре, архитектонике виртуального мира. Материалы веб-пространства существуют как тексты, знаки, символы или изображения, подчиненные обязательно определенному цифровому коду» [3, с 60.]. Еще одно определение такого понятия как «Виртуальная художественная культура» рассматривает И. Югай [4]: это совокупность жанров, погружающих зрителя с помощью интерактивности и моделирующих механизмов в концептуально новое пространство произведения, созданного и существующего на основе компьютерной виртуальной реальности. При этом виртуальная художественная реальность, в отличие от реальной культуры позволяет следующее [5, с 13]:

— социальную окрашенность организуемых в виртуальной реальности процессов, обеспечивающую легкость и быстроту вхождения человека в электронную виртуальную среду;

— психологическую творческую свободу проявления человека в виртуальной среде.

Оба эти понятия соединены в интернет сайтах музеев и галерей современного искусства — именно там моделируется новая среда бытования художественного произведения искусства, которое, попадая из своей реальной среды существования (музей, запасник) в виртуальную художественную среду, приобретает новые качества, которых у его не было ранее: художественную условность, так как в виртуальном пространстве предмет уже существует как определенный последовательный набор цифр и букв, а также условную художественную ценность, так как в интернете такие понятия как «авторство» и «уникальность» размыты. Получается, что при своем бытовании в виртуальной художественной среде произведение наделяется некими двоякими смыслами: с одной стороны это мировой шедевр, который находится в музее (галерее) и из-за его недоступности в данный момент (позднее время суток, выходной день музея, другое государство), любой желающий может найти его цифровой эквивалент в сети. С другой стороны, при этом, шедевр теряет свою уникальность: его можно скопировать на компьютер, видоизменить его с помощью графических редакторов, поместить на «рабочий стол» компьютера, чтобы видеть каждый день, или распечатать в необходимых количествах и подарить друзьям. При этом, многие могут даже не знать, что это Ватто или Шишкин и расценивать напечатанное изображение как открытку, тем более не расценивая изображение на простой бумаге как что-то уникальное или авторское.

С другой стороны, феномены цифрового компьютерного изобразительного искусства существуют в принципиально новой онтологической реальности, открывающейся субъекту эстетического восприятия как реальность

виртуальная. Особенности существования феноменов изобразительного искусства в пределах этой реальности определяют принципиально новый характер взаимодействия реципиентов с художественными произведениями, а также целый ряд свойств произведений цифрового компьютерного изобразительного искусства, которые не были характерны для произведений изобразительного искусства традиционного (нецифрового). цифровые компьютерные технологии не только вывели изобразительное искусство на качественно новый уровень, коренным образом трансформировав его структуру, но и определили необходимость переосмысления места самого изобразительного искусства в системе искусств [6, с 11].

Как уже было сказано выше, музей как институт несет в себе множество разнообразных функций, объединенных одной идеей — хранить историю, изучать ее и рассказывать о ней поколениям. Музей был самодостаточной единицей и за последние годы сделал рывок в возможности взаимодействия, как с посетителями, так и с учеными, работающими в фондах. Парадоксальная вещь заключается в том, что даже, если вдруг никто не будет работать в музее и его закроют, то его коллекция все равно останется существовать. Сайт музея интересен тем, что его судьба прямо пропорциональна судьбе музея: это изначально единица, зависимая по многим показателям (посещаемость, обновления, аттрактивность, прямая связь с коллекцией музея)

Посетителю, который судит о собственно музее по сайту (учитывая, насколько интернет прочно вошел в современную действительность, очень многие проводят прямую параллель между тем, насколько хорошо и доходчиво сделан сайт и как работает непосредственно организация), важно видеть, что теперь музей стал более похож на крупный культурный центр, куда можно прийти на целый день и с толком провести свой досуг. Интернет сайт может в таком случае сослужить хорошую службу или, наоборот, подпортить впечатление. Когда посетитель заходит на официальную страницу музея, ему мало только официальной информации, ему важно видеть, насколько музей смог расширить свои границы существования в реальном мире и, выйдя за эти пределы, прийти в мир виртуальный; насколько музей чувствует себя свободно, существуя в виртуальном пространстве и являясь, по сути, самостоятельной единицей, предлагая посетителю в данном разрезе то, что не доступно в реальном времени. Именно исходя из состояния интернет сайта, потенциальный посетитель может сделать вывод о состоянии собственно музея, разумеется, что подобные выводы носят сугубо субъективный характер и не всегда оправдываются, но, так или иначе, тот посетитель сайта, который из любопытства зашел на него, возможно, ознакомившись с содержанием страницы, захочет прийти в сам музей, посмотреть «в живую» на тот экспонат, который увидел на цифровой фотографии «в интернете» или заинтересовавшись тематическими лекциями.

Из этого следует, что, скорее всего, исследуя интернет сайт, после просмотра информации о работе музея и его

коллекциях, посетитель начнет искать нечто, что отличает виртуальный музей от реального — виртуальные выставки, экскурсии или цифровые коллекции предметов. И здесь происходит небольшое открытие: во-первых, далеко не все музеи готовы принять происходящие изменения и до сих пор используют свой интернет сайт как сугубо справочный материал, где размещены телефоны, адреса и информация экскурсионного отдела, а во-вторых, если какие-то интересные проекты и существуют, то они могут «потонуть» в большом количестве информации, ссылок и закладок на странице.

Крупные художественные музеи, такие как, Государственный Русский музей, Лувр (Париж) [7], галерея Тейт (Лондон) [8], музей современного искусства (Нью-Йорк) располагают на главной странице информацию о текущих выставках, а также ту первоочередную информацию, которая может заинтересовать посетителя (покупка билетов, часы работы музея, кинопоказы, лекции), при этом, художественный музей Метрополитен (Metropolitan museum of arts [9]) располагает только информацию для посетителей, наряду с текущими выставками, и для того, чтобы ознакомиться с какими-либо другими мероприятиями, проходящими на базе музея, необходимо зайти в меню, расположенное слева. Музей современного искусства (Museum of Modern Art, MoMA [10]) еще располагает здесь ссылку на онлайн магазин, где можно приобрести разнообразные предметы интерьера, анонс предстоящих кинопоказов. Интернет сайт Государственного Эрмитажа на основной странице располагает информацию о музейном комплексе, так же на странице располагается меню, с помощью которого можно перейти в любой интересующий посетителя раздел, то же самое касается главной страницы Государственного Русского музея. Национальная галерея Вашингтона [11] на главной странице своего интернет сайта разместила только меню, из которого можно перейти на интересующую посетителя информацию.

При работе с посетителем через свое интернет представительство, музей преследуют две крайности: первая — это разместить как можно больше информации на первой странице, а также продублировать ее во вкладках основного меню, и вторая — это оставить только меню, через которое посетитель сайта сам будет искать необходимую ему информацию. Практически все музеи размещают на своих страницах информацию о коллекциях. Такой аспект, как наиболее полное ознакомление посетителя с коллекцией музея, на сайте Государственного Эрмитажа решено очень практично и удобно для любого посетителя — в заглавном поиске на закладке «Цифровая коллекция». Государственный Русский музей предлагает ознакомиться с некоторыми экземплярами своей коллекции через вкладку «коллекции», где можно выбрать интересующий период, направление в искусстве.

В данном аспекте интересен опыт Лувра. Здесь представлена не только база «жемчужин» коллекции, работ, новых поступлений, работ, которые находятся во временной выдаче, но и, что примечательно, существует воз-

можность поиска работы по ее инвентарному номеру и расширенный поиск изображения по имени автора, названию работы и другим параметрам. На сайте галереи Тейт осуществляется быстрый поиск по имени художника, названию работы или по алфавитному указателю. Также можно выбрать интересующий филиал и по базе данных посмотреть работы художников, которые выставлены в экспозиции.

ГМИИ им. Пушкина [12] на своей странице располагает информацию о всем музейном комплексе: «основное здание», «музей личных коллекций», «учебный музей», «музей-квартира С.Т. Рихтера», «музей-детям». В разделе «Выставки» можно видеть расписание различных проектов на текущий год. Раздел «Экспозиция» предоставляет информацию об экспозициях музея, а «Коллекции» представляют подразделы (живопись, графика, скульптура и т.д.), нажав на любой из которых посетитель переходит на страничку с кратким описанием формирования раздела в стенах музея, а далее может выбрать интересующую его страну и просмотреть изображения.

MoMA предлагает посетителям своего сайта поиск не только изображений, но также и видеоматериалов и информацию о перформансах. Музей Метрополитен предлагает настоящую базу данных, где можно выбрать необходимый период и сразу появится таблица с изображением предмета, его описанием, именем мастера, датировкой и инвентарным номером.

Если же говорить о такой важной в современном мире составляющей, как интерактивность, возможность посетителя музея и интернет сайта почувствовать себя частью художественного процесса, то современные технологии позволяют посетителю принять активное участие в формировании собственной художественной среды: начиная от составления собственных маршрутов непосредственно в музее, и заканчивая разнообразными возможностями интернет сайта. Так, российские музеи предлагают своим посетителям посетить не только целые залы (Государственный Эрмитаж, Государственный Русский музей), но и специальные проекты, существующие только в виртуальной среде (Государственная Третьяковская галерея).

Уже на протяжении многих лет Государственный Русский музей успешно реализует программу создания информационно-образовательных центров «Виртуальный филиал Русского музея». Это центр, созданный на базе научных, образовательных и методических разработок ведущих специалистов музея. Доступность и высокое качество мультимедийных научных и образовательных программ центра обеспечивается использованием новейших компьютерных технологий. Центр «Виртуальный филиал Русского музея» может состоять из одной, двух или трех функциональных зон: научно-информационной, образовательной и мультимедийного кинотеатра [13].

На сайте Государственной Третьяковской галереи особое внимание стоит уделить отдельному разделу — «виртуальные выставки»: здесь их четыре. Один из этих проектов «Выставка, посвященная 150-летию со дня ро-

ждения М.А. Врубеля» [14] является победителем II конкурса «Меняющейся музей в меняющемся мире» В. Потанина 2005 года. Следующий выставочный проект в интернете от Государственной Третьяковской галереи — «Горизонты. Пейзаж в русской и канадской живописи (1860–1940 гг.)» [15]. На этой уникальной виртуальной выставке можно увидеть 250 пейзажей, выполненных канадскими и русскими художниками. На официальном сайте ГМИИ им. А.С. Пушкина особо стоит отметить проект «Виртуальные прогулки по музею», который не был представлен в предыдущей версии сайта (Который до сих пор активен по адресу <http://www.museum.ru/gmii>). В этом разделе можно совершить прогулку по Залу № 7. «Византийское искусство. Искусство Италии XIII-XVI веков».

На главной странице сайта музей Лувр появляется персонаж, который призван познакомить самых маленьких посетителей с искусством, MoMA предлагает несколько интерактивных проектов, рассказывая подробно как делать оттиски или предлагает посетить сайт, где подробно рассказывается о реставрации картины «Водяные лилии» Моне.

Исходя из анализа интернет сайтов, сделанного выше, можно сделать вывод, что некоторые крупные художественные музеи России уже осознали необходимость перемен не только в рамках своих стен, но и за их пределами — в виртуальном пространстве. В данном вопросе можно обратить свое внимание на то, что российское музейное сообщество формируется по другим законам, нежели западное. В данном случае, необходимо принять во внимание и тот факт, что некоторые европейские музеи являются частными и имеют другие финансовые возможности, поэтому сами вольны выбирать тенденции развития. Именно этим фактом и обуславливается активное освоение не только новых технологий, внедряющихся в собственно музейные экспозиции, но и проекты в виртуальном пространстве. Исходя из этой специфики, следует, что не во всех вопросах можно безоговорочно довериться западным коллегам и слепо следовать по их тропам: в виртуальных проектах Государственного Эрмитажа можно увидеть отголоски виртуальных залов Лувра [16], при этом сама навигация и демонстрация залов «Виртуального Эрмитажа», при этом здесь поиск решен по залам, а у европейских коллег по тематике, так что не всегда можно сориентироваться, как пройти в тот или иной зал (так как план зала показан в отрыве от основного плана, в отличие от схемы, предлагаемой Эрмитажем).

В наше время стремительного развития технологий, виртуальное пространство прочно укореняется в повседневной жизни, и теперь музеи вынуждены работать «на два фронта» — не только на сохранении себя как куль-

турно-эстетического центра, но и во внемузейной среде — виртуальном пространстве, которое уже начало завоевывать собственную аудиторию и в будущем таковой станет еще больше. Виртуальное пространство для музея — это еще один шаг в сторону информационного развития, в сторону работы с посетителем на новом уровне, лежащем во внемузейной плоскости, в случае правильной подготовки виртуального музейного пространства, многие музеи смогут завоевать еще больше аудитории.

Таким образом, существование музея в виртуальной реальности невозможно без потери ряда свойственных реальному музею качеств и приобретения новых характеристик [17, с 169]. В первую очередь, это полное отстранение от предметности и переход на работу с текстом в онлайн среде. Затем, это новое ощущение времени в интернет среде — несмотря на то, что категория времени исчисляется часами, минутами и секундами, в интернет пространстве оно измеряется не только скоростью загрузки страницы, а также демонстрацией потокового видео без перебоев, но и объемом скачиваемой информации в мегабайтах. Как уже было замечено выше, в интернете время можно повернуть вспять — отмотать ролик, «задержать» изображение, в таком пространстве ценность художественного произведения исчисляется несколькими другими категориями, нежели авторство, подлинность.

Если говорить об изменении статуса бытия искусства в виртуальной среде, то, оно, несомненно, происходит. Здесь уже нельзя говорить об онтологическом аспекте художественного образа, так как в виртуальном пространстве нет возможности говорить об идеальной структуре бытия предмета, об его отношении к материалу, в виртуальном пространстве пропадает «вещественность», в виртуальной среде идет взаимодействие не с собственно предметом, а его изображением, тиражируемой копией, которая может быть видоизменена и преобразована по желанию интернет-пользователя в любого вида объект. Семиотический аспект, однако, сохраняется, так как, в случае владения знаковой системы, пользователь сможет воспроизвести в своей памяти образ, объекта, ситуации, исторического события или персонажа, таким образом, изображение, увиденное в интернете или прочтенная фраза, могут послужить импульсом к воспроизведению некоего художественного образа в уме интернет-пользователя. Особенности существования феноменов изобразительного искусства в пределах этой реальности определяют принципиально новый характер взаимодействия реципиентов с художественными произведениями, а также целый ряд свойств произведений цифрового компьютерного изобразительного искусства, которые не были характерны для произведений изобразительного искусства традиционного (нецифрового) [18, с 11].

#### Литература:

1. Виртуальное пространство культуры. Материалы научной конференции 11–13 апреля 2000 г. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. с. 59

2. О. Киссель Мультимедиа как современное средство интерпретации музейных инсталляций (<http://www.adit.ru/gus/publication/web/paper.asp?paper=%C02001032>)
3. Виртуальное пространство культуры. Материалы научной конференции 11–13 апреля 2000 г. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. С. 60.
4. Югай И.И. Компьютерная игра как жанр художественного творчества на рубеже XX – XXI веков. Автореферат на соискание степени кандидата искусствоведения, Санкт-Петербург, 2008 г.
5. Югай И.И. Компьютерная игра как жанр художественного творчества на рубеже XX – XXI веков. Автореферат на соискание степени кандидата искусствоведения Санкт-Петербург, 2008 г. – с 13
6. Ерохин С.В. Эстетика цифрового компьютерного изобразительного искусства . Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. Москва, 2010 г. – с. 11
7. <http://www.louvre.fr/llv/commun/home.jsp>
8. <http://www.tate.org.uk/>
9. <http://www.metmuseum.org/>
10. <http://www.moma.org/>
11. <http://www.nga.gov/>
12. <http://www.arts-museum.ru>
13. Подробное изучение проекта Государственного Русского музея «Виртуальный Русский Музей» можно найти в диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения Ахунова В.М. «Современный формы культурно-образовательной деятельности в художественном музее (Опыт Государственного Русского музея)», где подробно рассматриваются все составляющие мультимедийного материала, а также, дистанционная работа с виртуальными филиалами в регионах России.
14. <http://www.virtualmuseum.ru/dev/>
15. <http://www.virtualmuseum.ca/Exhibitions/Horizons/index.html>.
16. [http://www.hermitagemuseum.org/html\\_Ru/08/hm89\\_0\\_0\\_32.html](http://www.hermitagemuseum.org/html_Ru/08/hm89_0_0_32.html)      [http://www.louvre.fr/llv/musee/visite\\_virtuelle\\_detail.jsp](http://www.louvre.fr/llv/musee/visite_virtuelle_detail.jsp)
17. Васильчук М.О. Художественный рынок и тенденции развития музейного пространства // Художественный рынок как объект гуманитарного знания. СПб.: СПбГУП, 2004. С. 169
18. Ерохин С.В. Эстетика цифрового компьютерного изобразительного искусства . Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. Москва, 2010 г. – с. 11

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

### Коммуна как отражение образа жизни русской интеллигенции второй половины XIX века

Вознесенская Анастасия Павловна, аспирант  
Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств

В 60-х годах XIX века в России стали происходить события, принимавшие характер эпидемии: молодые люди, юноши и девушки разных сословий, уходили из своих семей, порывали с ними всякие связи, отказываясь от содержания и наследства, по причинам, которые казались странными — «не сошлись убеждениями» [12, с. 57]. Молодые люди уходили «в народ», деля с ним пищу, одежду, трудности нищего быта.

То, что двигало ими, заведомо не было материальным интересом. Одной из главных побудительных причин было стремление к образованию, но не обязательно к получению какой-либо определенной профессии или овладению какой-нибудь определенной отраслью знания. Была причина более общего характера — выйти из-под контроля семьи и сословия, получить право самому нести ответственность за собственную жизнь, возможность самостоятельности решений. Это была борьба за свободу личности и, в первую очередь, за свободу сознания от внешних императивов сословных традиций и верноподданности государственным интересам — за свободомыслие, способность самому определять цели и задачи собственных поступков.

Эти стремления полностью трансформировало ценностную парадигму — отвергалось все, что могло помешать самореализации свободной личности отдельного человека. Основными ценностями стали свобода личности, ее достоинство, равенство и, в то же время, такие состояния сознания личности, как совесть, нравственность, любовь, сострадание, чувство справедливости, связывающие личность с другими людьми. «Из всего, что есть на земле, может быть выгоднее всех выгод, даже в том случае, если и приносит нам явный вред и противоречит самым здравым заключениям нашего рассудка о выгодах самое главное, самое дорогое — наша личность и наша индивидуальность» [9, с. 100] — вот каким стал новый взгляд на человека и общество.

Так возникал общественный слой в русской культуре, первоначально названный «нигилизмом» по роману И.С. Тургенева «Отцы и дети». Позднее этот общественный слой получил название «интеллигенция» (разумный дух [19, с. 24], высший способ познания) [1, с. 282], которое и закрепилось за ним в общественно-поли-

тической полемике после того, как Н.К. Михайловский открыл в журнале «Современное обозрение» рубрику «Письма о русской интеллигенции» [19, с. 26]. Движение первоначально было стихийным, без какой-либо определенной программы или организации. Главный движущий мотив лежал в области отрицания: сознание того, что так дальше жить нельзя.

Первоначально этих людей объединяло только одно: стремление к освобождению личности во всех отношениях — от политики до нравственности, то есть протест с неопределенным и непредсказуемым исходом. Движение не имело организации, было стихийным, каждый принимал решение сам для себя. Этими людьми двигали энергия борьбы за освобождение собственной личности, в первую очередь, собственного сознания от деспотии общества, с которой соединялась борьба за освобождение страдающего народа. Они боролись не «за», а «против». В этом протесте еще не было разумной целесообразности, зато он носил всеобъемлющий характер, соединяющий в себе разум и эмоции, распространяясь на все стороны жизни человека, включая повседневный быт и определяя самый смысл жизни человека. Образ мысли интеллигента резко отличал его от всех остальных. Большинству это казалось настолько странным, что нашло отражение в литературе. Тетушка в пьесе Василенко Я.Н. говорит своей племяннице: «А эти, как я сказала, голисты, так это прощальги, не стоят они и медного гроша, все о какой-то честности толкуют; а посмотришь на них, так многие ходят хуже лакеев, с прорванными локтями и карманами... Взятки, говорят, нельзя брать — и благодарность считают взяткой!» [3, с. 11].

Обретая свободу, они еще не знали, что с ней делать дальше. Перед ними стоял жгучий вопрос «что делать?». Поэтому таким важным и востребованным для них оказался роман Н.Г. Чернышевского, не отличающийся особыми художественными достоинствами даже по мнению П.А. Кропоткина, теоретика анархизма, в своих трудах высказывавшегося о нигилизме очень доброжелательно.

Основной областью деятельности возникающей интеллигенции стала пропаганда, то есть трансформация сознания других людей. Речь о революции и терроре в первоначальном периоде пока не шла. «Во всех городах,

во всех концах Петербурга возникали кружки саморазвития... Чтение сопровождалось бесконечными спорами. Целью всех этих чтений и споров было — разрешить великий вопрос, стоявший перед молодежью: каким путем может она быть наиболее полезна народу? И постепенно она приходила к выводу, что существует лишь один путь. Нужно идти в народ и жить его жизнью...У всех их не было никакой еще мысли о революции, о насильственном переустройстве общества по определенному плану... Они просто желали обучить народ грамоте, просветить его, помочь ему... выбраться из тьмы и нищеты и в то же время узнать у самого народа, каков е г о идеал лучшей социальной жизни» [13, с. 270–271].

Пропаганда происходила различными путями. Один из этих способов заключался в том, чтобы вербовать молодых девушек, в большом количестве приезжавших в Петербург в надежде получить образование, не имея никаких средств к существованию, никаких знакомств в городе. Как правило, девушка из провинции поселялась либо в меблированных комнатах, либо в общежитии для курсисток. Она не знала правил, по которым следует жить в столице, в том числе, не знала правил поступления на курсы. Более опытные курсистки давали ей необходимые советы, но одновременно вовлекали ее в пропагандистскую деятельность, убеждая в справедливости идей, царивших в этих кружках. В романах этого периода авторы показывают, как более опытная курсистка возмущается «отсталыми» представлениями вновь прибывших девушек, побуждая их к пристальному изучению их пропагандистской деятельности. «...то, чему вы научитесь на лекциях — это пустяки; а главное — это жизнь, наша среда, наши сходки, наши научные беседы, где каждая из нас вырабатывает свою личность, свой характер, и где... каждая из нас выясняет себе свою жизненную задачу» [15, с. 81–82]. Одной из главных задач было собрать как можно большее количество участников движения. Курсистка в повести В. Мещерского «Курсистка», называющая себя яркой анархисткой, с гордостью восклицает в лицо жандармам: «Не далее как в одну последнюю неделю я завербовала в наш кружок до шести барышень, и ручаюсь вам, что они такие же фанатичные, как я!» [15, с. 189].

Другим путем пропаганды было распространение книг и журналов, в том числе в провинции. Идеи быстро распространялись. «Во всех городах, во всех концах Петербурга возникали кружки саморазвития... Чтение сопровождалось бесконечными спорами. Целью всех этих чтений и споров было — разрешить великий вопрос, стоявший перед молодежью: каким путем может она быть наиболее полезна народу? И постепенно она приходила к выводу, что существует лишь один путь. Нужно идти в народ и жить его жизнью...У всех их не было никакой еще мысли о революции, о насильственном переустройстве общества по определенному плану... Они просто желали обучить народ грамоте, просветить его, помочь ему... выбраться из тьмы и нищеты и в то же время узнать у самого народа, каков е г о идеал лучшей социальной жизни» [13, с. 270–271].

Важной особенностью пробуждения личностного самосознания русской интеллигенции было то, что оно не ограничивалось только саморазвитием. Борьба за свободу личности выделяла ее из социума, но не рвала ее связи с ним. Более того, эта связь становилась еще более прочной. Ее реализовало чувство острой нравственной ответственности за страдания народа. По их представлениям, самого избавления от страданий уже достаточно для обеспечения счастья и светлого будущего всего человечества. Такая концентрация внимания образовывала кольцо взаимной связи индивида и социума: проблема социума требовала освобождения личности, а свобода личности реализовала себя в преобразовании социальной жизни.

Способ такого преобразования интеллигенция видела в «коммуне» — общественном объединении, которое должно соединять два достоинства: свободу индивидуальной личности, самостоятельно принимающей решения без внешнего принуждения и нравственный императив как состояние сознания свободной личности, готовой ограничивать свою свободу ради интересов других людей. Такое сочетание свободы и императивности противоречиво и трудно реализуемо в жизни, но как стремление, опережающее попытку реализации, оно способно руководить сознанием человека.

Утопический социализм как интеллектуальная конструкция справедливого общества в европейской культуре восходит к книгам «Утопия» Томаса Мора и «Город солнца» Т. Кампанеллы, написанных на рубеже Средневековья и Эпохи Возрождения. В действительности мечта о справедливом обществе и «золотом веке», прошедшем или грядущем, существовала практически всегда, во всех обществах, а первой интеллектуальной конструкцией был, видимо, «пифагорейский коммунизм» — попытка создать общину с совместным владением собственностью философом, который провозгласил наличие у человека индивидуальной бессмертной души. Рациональные концепции идеального общества создавали многие античные философы, в частности, Платон («Государство») [8, С. 105]. Взрыв интереса к утопическому переустройству общества на основе равенства и справедливости произошел в период великой французской революции, остро поставившей вопросы об основах преобразования общества — написана книга «Завещание» Ж. Мелье, Э. — Г. Морелли «Кодекс природы, или Подлинный дух ее законов», Г. Бабеф «Заговор во имя равенства». Позднее, идеи утопического социализма получили развитие в трудах А. Сен-Симона, Ш. Фурье и Р. Оуэна.

Шарль Фурье разработал подробнейшую и тщательно аргументированную концепцию полного переустройства общества. Она изложена в капитальном труде «Новый промышленный и общественный мир или изобретение метода привлекательной и естественной индустрии, организованной по сериям, построенным на страстях». Он утверждает: «Самое колоссальное богатство призрачно, если не опирается на определенный порядок распределения, гарантирующий пропорциональное распределение

и приобщение бедного класса к пользованию возросшим продуктом... Заглавие Новый промышленный мир наиболее точно обозначает прекрасный общественный порядок, который, в числе прочих достоинств, обладает способностью создавать промышленное притяжение» [22, с. 12]. Основу будущего общественного устройства Фурье видит в преднамеренном согласии, основанном на трех единствах — материальном, «сердечном» и экономическом, при слиянии богатых и бедных [22, с. 272, 260]. Это единство достигается благодаря корыстолюбию, которое находит в себе противовес в двух благородных импульсах — в сердечной привязанности одних к другим и убеждению члена, что его корыстный интерес совпадает с интересом коллектива [22, с. 293].

Для реализации этого принципа Фурье разработал идею фаланстера — дворца особого типа, в котором коммуна могла бы жить и трудиться ради взаимной выгоды, сочетая интеллектуальный и физический труд городского и сельского типа с отдыхом и воспитанием нового поколения. Идеи утопического социализма Фурье во многом созвучны образу мысли русской интеллигенции. Они легли в основу концепции «разумного эгоизма» Чернышевского, а позднее — коммунизма Карла Маркса.

В отличие от Западной Европы, в России важные черты социальной коммуны сохраняла крестьянская община, на представление о которой опирались в своих концепциях общественного развития Герцен и Чернышевский. Кроме того, в общественной жизни России важную роль играла идея спасения народа от страданий, которая превращала умозрительную интеллектуальную конструкцию о справедливом обществе свободных людей в практическую задачу повседневной деятельности. Порывая с семьей и уходя в народ, русский интеллигент реализовывал принцип всеобщего равенства, он не рассуждал о социализме, а становился социалистом, не различая «мое» и «твое» в кругу товарищей, строя свой быт так же, как рабочие и отказываясь от состояний, полученных по наследству [13, с. 275].

Чтобы коммуна могла существовать, в сознании ее членов должен присутствовать компонент, который определяет его готовность делать нечто такое, что нужно не только ему самому, но и всем остальным членам коммуны. Эта готовность определяется не внешним принуждением, а внутренним побуждением. Напомним порядок организации швейной мастерской Веры Павловны в романе Н.Г. Чернышевского «Что делать?». Первоначальная стадия организации мастерской вплоть до момента получения общей прибыли вполне рационально обоснована. Самый существенный шаг к коммуне, предлагаемый Верой Павловной, который уже не так просто понять, состоит в предложении, чтобы заработанные деньги распределять не пропорционально вложенному труду, а поровну, независимо от вложенного труда. «Труднее всего было развить понятие о том, что простые швеи должны все получать одинаковую долю из прибыли, хотя одни успевают заработать больше жалованья, чем другие, что швеи, ра-

ботающие успешнее других, уже достаточно вознаграждаются за успешность своей работы тем, что успевают зарабатывать больше платы... мастерская поняла, что получение прибыли — не вознаграждение за искусство той или другой личности, а результат общего характера мастерской — результат ее устройства, ее цели, а цель эта — всевозможная одинаковость пользы от работы для всех участвующих в работе, каковы бы ни были личные особенности...» [23, с. 161]. Дальнейшее развитие и даже простой здравый смысл показывают, что такое выравнивание вознаграждения человека за труд, независимое от его результатов, не может повысить эффективность труда. Но такая цель и не ставилась Верой Павловной. Целью преобразования было изменить сознание работниц, а именно, убедить их в том, что интересы коллектива выше интересов отдельных его членов. По существу, это было восстановление тех самых взаимных ментальных связей индивида и социума, от которых он стремился освободиться, с той разницей, что подчинение интересам коллектива становилось не принудительным, а свободным и осознанным. Чтобы существовать (соучаствовать) в коммуне, в сознании человека должен присутствовать компонент, который определяет его готовность, неопределенную, но всеобъемлющую, делать нечто такое, что нужно не ему самому, а другим людям — всем остальным, и не по внешнему принуждению, а по внутреннему побуждению. Этот компонент можно назвать по-разному — совесть, порядочность, справедливость, нравственный долг, сочувствие, сопереживание.

В сознании русского интеллигента эта готовность была одной из базовых ценностей. В некоторых случаях она доходила до уровня жертвенности. П.А. Кропоткин вспоминает о женщине — члене кружка «чайковцев» «Раз ночью, мы отправились к Варваре Батюшковой... Мы знали ее решительность, и нам пришла в голову мысль выкинуть одну из тех глупых шуток, которые люди иногда считают остроумными. — Батюшкова, мы пришли за вами, — начал я. Мы хотим сделать почти безумную попытку освободить товарищей из крепости. Батюшкова не задала ни одного вопроса... спокойно поднялась и сказала: «Идем!» Она произнесла это так просто, что я сразу понял, как глупа была моя шутка, и признался во всем». [13, с. 285] Софья Перовская сказала себе: что к чему бы ни пришла агитация, она готова даже взойти на эшафот, так как это — нужная жертва [13, с. 284].

Но для жизни в коммуне нужна и другая разновидность совестливости и взаимной внимательности, не связанная с героическим энтузиазмом, но тоже достаточно трудная — не всегда приятные бытовые обязанности. В этом отношении представители русская интеллигенции вели себя по-разному. Основатель первой коммуны В.А. Слепцов часто исполнял роль прислуги — сам ставил самовар и разливал чай, так как ни одна из дам в коммуне не хотела разливать чай, находя это занятие слишком скучным. Кроме чая, никаких других угощений гостям не подавалось [18, с. 333]. Женщины-члены коммуны, вышедшие

из дворянского сословия, с самого детства были приучены к тому, что всякие мелочи, связанные с бытом, должны учитывать их горничные. Поэтому, даже являясь членами коммуны и утверждая, что надо работать, они отказывались подавать чай.

В этой первой в русской истории «коммунальной квартире» собиралось множество гостей. Стульев и посуды на всех гостей не хватало. Слепцов жаловался: «Надо бы всего прикупить, да денег ни у кого нет» [18, с. 332]. По воспоминаниям А.Я. Панаевой, из мебели были только стол и стулья, которых не хватало, поэтому многие гости расхаживали по комнате или сидели на окнах. Нечто подобное вспоминает Е.Н. Водовозова: «По вторникам к нам являлось так много гостей, что большинству приходилось сидеть на подоконниках, сундуках, ящиках, на импровизированных сиденьях из дров. Это никого не смущало: во время спора, когда молодежь, нетерпеливо выслушивая какое-нибудь возражение, не могла спокойно усидеть на месте, дрова развезжались в разные стороны и кто-нибудь грохался на пол... Так, или приблизительно так, было почти всюду у моих знакомых: их квартиры так же, как и моя, не отличалась хорошею обстановкою и даже элементарным комфортом отчасти потому, что их хозяева были молодые, еще не обеспечившие себя постоянным заработком, отчасти по принципу того времени жить как можно проще» [6, с. 187].

С.Г. Стахевич, описывающий жизнь в колонии политических преступников, вспоминает о Н.Г. Чернышевском: Николай Гаврилович был освобожден от домашних работ в колонии, но тем не менее как будто считал себя почему-то обязанным участвовать в них. «Я не раз бывал свидетелем такой сцены: двое, трое, или даже четверо из нас, до которых по списку дошла очередь, стоим в кухне и срезаем кожу с картофеля; выходит Николай Гаврилович с ножичком в руках, становится рядом с нами и начинает делать то же самое. Иногда нам удавалось уговорить его, и он уходил обратно, а чаще-таки на своем и упрется; очистим вместе с ним всю назначенную поваром порцию картофеля, тогда только и уйдем вместе с ним» [14, с. 133]. Обостренные личные чувства совести, справедливости и нравственного долга являются необходимыми условиями существования в коммуне при том обязательном условии, что это соучастие остается добровольным. Однако, будучи эмоциональным состоянием свободной личности, они недостаточно устойчивы к обстоятельствам, что лишает любую коммуну устойчивости. Эти личные чувства легко могут превратиться в требования внеличного социального императива, ограничивающего свободу личности уже не добровольно, а принудительно. Это может стать причиной распада изнутри коммуны, члены которой начнут бороться уже за свободу личности.

Сознание интеллигента, соединяющего свободу личности с императивом общественного служения, неустойчиво по определению. Оно побуждает интеллигенцию к созданию коммуны как единственного способа реализовать свободу личности, и в то же время, не позволяет

устойчиво существовать в ней. Это сознание колеблется в диапазоне от безграничной свободы политического анархизма, культурного нигилизма и бытовой распушенности до беззаветного служения общественному идеалу. «Нигилизм и морализм, безверие и фанатическая суровость нравственных требований, беспринципность — ибо нигилизм есть отрицание объективного различия между добром и злом — и жесточайшая добросовестность в соблюдении эмпирических принципов — это своеобразное, рационально непостижимое и вместе с тем жизненно-крепкое слияние антагонистических мотивов в могучую психическую силу...» [5, с. 176]. Это противоречивое сочетание остается характерным для интеллигенции до настоящего времени, что дает основание для прямо противоположных ее оценок — «дура» и «святая» [20, с. 479].

В сознании интеллигенции индивидуальное самоутверждение связано с социальной ответственностью. Это делает интеллигента с одной стороны всегда оппозиционным, он ко всему относится критически и стремится выйти за пределы любой определенной социальной группы. С другой стороны, его связывают с другими людьми чувство долга, готовность отстаивать справедливость и достоинство личности.

Коммуна русской интеллигенции — это, по существу, не столько реальная организация, сколько состояние сознания, напоминающее состояние «коммунитас», которое описывают исследователи ритуалов инициации в первобытных обществах. Основной компонент ритуала инициации — преднамеренное физическое и культурное страдание (изгнание из племени), воспринимаемое как реальная смерть. В преднамеренном погружении человека в маргинальное состояние его сознание трансформируется. Находясь за пределами всех фактических связей с человеческим обществом, он переживает потенциальную ментальную связь со всем человечеством, которая и получила название коммунитас. Человек переживает готовность к «родовой связи со всеми людьми, без которой невозможно никакое общество» [21, с. 170—171].

В сознании человека появляется компонент, выходящий за пределы естественных потребностей организма — готовность к действиям, нужным не только ему, но и всем остальным членам рода, включающего усопших предков и еще не родившихся потомков. Появляется та устойчивая связь сознания одного человека с сознанием многих других людей — социума, которая позволяет другим понимать то, что говорит человек, а человеку — понимать то, что говорят другие люди. Эта связь приобретает сакральный характер. Наука семиотика возвела в принцип эту ментальную связь сознаний одного человека с сознаниями других людей в принцип существования культуры, полагая всю человеческую культуру некоторым знаком (текстом), значение которого требует осмысления. С сознанием, трансформированным инициацией, человек начинает делать то, что не нужно ему для удовлетворения естественных материальных потребностей своего организма, но то, что противоестественно с этой точки зрения,

но совершенно необходимо для создания и поддержания ментальной связи с социумом. Он не съедает драгоценную для него пищу, а кладет ее в могилу умершего члена рода или сжигает на жертвенном огне. Он бросает зерна в землю для того, чтобы полгода ждать урожая, который он разделит со всеми членами рода, как это предложит через много веков Вера Павловна работницам своей швейной мастерской. Еще в середине XIX века этнографы обнаруживали, что русский крестьянин выполняет свои работы, совершая некоторый сакральный обряд, ценность и смысл которого не ограничивается получением урожая.

Таким образом, понятие коммуны восходит к очень архаичному пласту человеческой культуры. Оно возродилось каждый раз, когда возникла потребность восстановить связи человека с другими людьми, то есть с культурой, в условиях, когда конкретные формы существующих связей подвергались опасности разрушения. В этих случаях человек начинал понимать, что сама готовность человека к связи с другими людьми является базовой культурной ценностью, ответственной за факт существования культуры. С подобной ситуацией мы имеем дело в русской культуре, когда оказалось, что человеку необходимо выйти за пределы существующих культурных связей человека с обществом для того, чтобы спасти других (народ) от страданий. Оказалось, что спасти самого себя можно только спасая других. Личная свобода и общественный долг соединились в кольцо взаимозависимых побудительных причин. Образовался устойчивый фактор культурной самоорганизации. Так бывает, когда два противоположных направления сильного ветра, сталкиваясь, не гасят друг друга, а взаимно усиливают, образуя кольцо воздушного вихря — торнадо, способное разрушить все на своем пути. В социальной синергетике такие события возникновения нового порядка за пределами старого называют «точкой бифуркации» [11, с. 240].

Русская культура сохраняла связи с архаическими пластами родового коммунизма в виде общинного сознания, основанного на взаимной связи сознания индивида и социума путем взаимных императивных обязательств. Русская интеллигенция не только сохранила в своем сознании такую связь, но, соединив ее в своем сознании с неограниченной свободой личности, зафиксировала как безусловный нравственный императив. Любовь к народу и сочувствие к его страданиям в сознании русской интеллигенции не столько опирается на факты, сколько предваряет встречу с ними — то есть русская интеллигенция любит народ скорее не благодаря, а вопреки действительности. «Кто истинный друг человечества, у кого хоть раз билось сердце по страданиям народа, тот поймет и извинит всю непроходимую наносную грязь, в которую погружен народ наш, и сумеет отыскать в этой грязи бриллианты... судите русский народ не по тем мерзостям, которые он так часто делает, а по тем великим и святым вещам, по которым он и в самой мерзости своей постоянно вздыхает...никто из нас не любит его таким, каким он есть на самом деле, а лишь таким, каким мы его каждый себе

представили» [9, с. 288]. Любовь русской интеллигенции к народу — это императив сознания, независимый от обстоятельств, не столько результат осмысления фактов, сколько способ их осмысления. Он представляет собой более древнее и более фундаментальное состояние сознания человека в культуре, чем свобода индивида и социума от взаимных обязательств и права личности, характерных для культуры демократического общества.

Элементы сакральных императивов в сознании русской интеллигенции, близких к религиозной вере по способу своего участия в происходящих событиях, отмечали многие мыслители, в том числе критически настроенные авторы «Вех». С.Н. Булгаков, начинавший как марксист, позднее — теолог и православный священник, назвал свою статью в сборнике «Вехи» «Героизм и подвижничество (Из размышлений о религиозной природе русской интеллигенции)». В ней он утверждает: «Многочисленно указывалось (вслед за Достоевским), что в духовном облике русской интеллигенции имеются черты религиозности, иногда приближающиеся даже с христианской» [5, с. 35]. Позднее он посвятил этому вопросу специальные исследования («Религия и политика», «Религия чело-векобожия в русской революции», «Христианство и социализм»). Но мировоззрение русской интеллигенции имеет связи с еще более древним пластом культуры, чем христианство — с той эпохой, когда в ритуалах инициации формировалась общность человеческого рода. При этом важные черты инициации в мировоззрении интеллигенции не носят характера с трудом различимого рудимента давно пережитой стадии культурного развития. Напротив, они очень явны и проявляют себя как активный стимул к действию. Основное, что функционально объединяет трансформацию сознания интеллигенции, порывающей с существующей культурой, с ритуалом инициации — это сакрализация маргинальности, осознанный выход за пределы культурного бытия как единственное и необходимое средство спасения. Интеллигенция не просто жалела нищих, убогих и униженных страдальцев, именно в них она видела надежду на спасение. Носителями нравственного долга, спасающими героев, становятся Катюша Маслова, Сонечка Мармеладова, князь Мышкин. Сакрализация маргинальности не ограничилась русской литературой и легла в основу политических доктрин пролетарской диктатуры, спасающей человечество в светлом будущем коммунизма, объединившего пролетариев всех стран (строка гимна как символ веры «Кто был ничем, тот станет всем!»).

Состояние коммунитас как постоянная готовность человека к ментальным связям с другими людьми прямо противоположно тому состоянию веры в собственное божественное избранничество, которое составляло основу протестантской этики и сформировало представление о сакральности прав человека, в том числе священного права частной собственности, то есть «дух капитализма» — «этически окрашенные нормы, регулирующие весь уклад жизни» [4, с. 70–96]. Приобретательство не служит че-

ловеку, а становится целью его жизни. По контрасту с «духом капитализма» мировоззрение русской интеллигенции можно назвать «духом социализма», в котором сакральны не личная собственность, а личное бескорыстие, не самоутверждение личности в культуре, а самоотдача: «самая высшая свобода — не копить и не обеспечивать себя деньгами, а «разделить всем что имеешь и пойти всем служить» [9, с. 551].

Члены любой коммуны всегда стремились создать уклад в ней по своим правилам, отличным от уклада любого сословия в мире. И.А. Бунин так пишет про коммуну: «члены ее...имели все свое, особое и непоколебимое: свои дела, свои интересы, свои события, своих знаменитостей, свою нравственность, свои любовные, семейные и дружеские обычаи и свое собственное отношение к России: отрицание ее прошлого и настоящего и мечту о ее будущем, веру в это будущее, за которое и нужно было «бороться» [2, с. 167]. В этом отношении интеллигенция очень напоминает становление «культурного мира» любой молодежной субкультуры. Сначала молодежная субкультура отрицает все существующие ныне культурные феномены и обычаи, противопоставляя себя им. На этом этапе человек, причисляющий себя к субкультуре, обособливается от остального общества, противопоставляя себя ему. Но затем, поскольку человек — существо коллективное, он и множество других молодых людей объединяются в общность, которая становится субкультурой. И вскоре обнаруживается, что на данном этапе появляются «свои» культурные приоритеты — свои знаменитости, своя мода, свои правила и табу — то же самое, что есть и в основной культуре существующих ныне людей, но только свое собственное — например, то, что получило в субкультуре панков название этического принципа DIY (Do It Yourself) — делай это сам, не завися ни от каких крупных коммерческих организаций. «Нам не нужно полагаться на богатых дельцов, устраивая свое веселье ради их выгоды — мы можем организовать его сами и не ради денег. Мы, панки, сами можем устраивать концерты, проводить демонстрации и участвовать в них, выпускать записи, издавать книги... открывать музыкальные магазины, распространять литературу, устраивать бойкоты, заниматься политической деятельностью» [17, с. 189]. В употреблении входят новые слова и новые оттенки смысла, выходящие за пределы старых и понятные уже не всем сразу, а только членам складывающейся субкультуры, значение старых слов меняется, появляются новые специфические фонемы. Семантическую нагрузку получает не только язык, но и одежда, прически, аксессуары, бытовые предметы, манера поведения. В таких случаях инициатива принадлежит одному человеку или узкой группе лиц, но затем семантика языка и поведения становится достоянием многих других — общности, в которой новация теряет определенность авторства, но приобретает воспроизводимость и устойчивость определенного смысла. Она становится достоянием общности и начинает функционировать как коллективный императив. При этом она со-

храняет элемент первоначального контркультурного протеста, проводя рубеж между возникающей субкультурой и всей остальной культурой.

В том случае, когда субкультура уже существует, все происходит по тем же этапам: молодой человек сначала противопоставляет себя существующей культуре, затем, узнавая, что есть субкультура, так сродная ему, начинает находить в себе черты члена этой субкультуры и вступает в нее. Когда он поближе знакомится с ней, он узнает, что там существует своя мода, свои «бренды», свои правила этикета. Устанавливается ментальная связь между сознанием человека и социума, которая образует ядро самоорганизации новой субкультуры. Нечто подобное происходит в более крупном масштабе в истории человеческой культуры, одной из основных свойств которой является способность выходить за собственные пределы, развиваясь не непрерывно, а разрываясь время от времени рубежами контркультурного протеста в силу стечения внешних обстоятельств, трансформирующих состояние сознания человека (то, что философы постмодернизма называли «складками» [7, с. 690–693]).

В более крупных масштабах возникновение специфической субкультуры русской интеллигенции было одним из тех культурных событий, которые проводят рубеж культурного развития, трансформирующий сознание участников переживаемых событий.

Исследователи культуры различают коммунитас спонтанную, возникающую как состояние сознания человека, нормативную, в соответствии с которой распределяются взаимные ресурсы общности и взаимный контроль членов группы и идеологическую, как общее название множества различных утопических моделей, основанных на спонтанной коммунитас. В истории человеческого общества спонтанное коммунитас играло в прошлом и продолжает играть большую роль до настоящего времени. Многократно предпринимались попытки реализовать нормативную коммунитас на основе спонтанных состояний сознания, но ни одна из них не смогла стать продолжительной. В. Тэрнер приводит в качестве примера движения битников и хиппи, которые, посредством символики и ритуалов с применением наркотиков старались добиться тотального единения друг с другом в поисках «трансформативного опыта, который проникает до самых корней бытия каждого человека и находит в этих корнях нечто глубинно общее и всеми разделяемое» [21, с. 202–208].

Реализация мечты о коммуне, к которой ближе всего подходила община первых христиан, не удавалась вполне и русской интеллигенции. Но в сознании интеллигенции всегда присутствовало то, что можно назвать коммуникативностью — стремление объединяться в общество людей, которых отличает свободомыслие. Эта коммуникативность реализовала себя в собрании множества гостей, бесконечно спорящих о важных вопросах культуры и бытия, но не способных прийти к согласию. Одним из первых таких собраний можно считать коммуну В.А. Слепцова. Им

предшествовали литературно-философские кружки интеллектуалов — Любомудров, Петрашевых, западников и славянофилов, к которым слово интеллигенция стало применяться много позже [10, с. 18]. Там «кипели тысячи вопросов, сомнений, догадок... вопросы чисто философские, экономические, житейские, народные... — все это уже шевелилось в ту эпоху как развивающийся зародыш» [16, с. 192]. Их сменили «кружки саморазвития» молодежи, переросшие в подпольные организации народолюбцев, «бунт четырнадцати» художников, отказавшихся от дипломов Академии Художеств («передвижники») объединение композиторов, получивших название «могучей кучки». Продолжением были объединения Мира искусства, собрания художественной интеллигенции Серебряного века — в знаменитой «башне» Вячеслава Иванова, споры советских «шестидесятников».

История поставила над русской интеллигенцией жестокий эксперимент, реализовав их мечту о коммуне, заставив жить в тесных коммунальных квартирах, бок о бок с тем народом, который они так любили, и каждую осень коллективно собирать урожай картофеля. Интеллигенция хотела добиться минимализма в быту, максимально приблизив этот быт к образу жизни простого народа, чтобы все были равны. В результате просторные квартиры в центре города превратились в густонаселенные разделенные перегородками территории. А в наше время человек считает своей комнатой бывшую кладовку некогда просторной квартиры. Интеллигенция добилась узких коридоров квартир, в которых мы живем. В этих коридорах дверь ванной открывается и может ударить чело-

века, который идет по коридору. Привычку пролетариата «ютиться» в маленьких помещениях, выработанную в результате сложившихся обстоятельств, интеллигенция применила сама преднамеренно и принудительно (пример — те, кто пытались отнять у профессора Преображенского его лабораторию). Поэтому в бывшем дворце, отданном под университет, студенты и преподаватели ходят по узеньким коридорчикам, где не могут разойтись два человека. Эти коридорчики созданы из перегородок. Интеллигенция привнесла в повседневность большинства жителей России тесноту как принцип бытия.

Интеллигенция, отвергая благоустроенный быт как бездуховный, породила не одно поколение людей, считающих примитивность быта нормой и убежденных в том, что раз они всю жизнь прожили аскетично, то все остальные тоже должны так жить. Оказавшись неустроенной в быту, интеллигенция по прошествии времени стала требовать презрения к нему от следующих поколений.

Печальный парадокс заключается в том, что все принудительные притеснения интеллигенции в советском прошлом совершали ни кто иной, как те же самые интеллигенты, только добившиеся власти, превратившие спонтанную коммунистическую нормативную. Они различаются тем, что носители спонтанной коммунистической раздавали свое имущество, а носители нормативной — делили чужое. При этом они фактически реализовали образ мысли первых русских интеллигентов, «спасавших народ». Истоки многих явлений, которые мы видим в нашей повседневности, мы можем найти в повседневности русской интеллигенции XIX века.

#### Литература:

1. Бозций. Утешение философией и другие трактаты. М.: Наука, 1990 — 414 с.
2. Бунин И.А. Собрание сочинений, Т. 6./Под общ. ред. А.С. Мясникова, Б.С. Рюрикова, А.Т. Твардовского — М.: Художественная литература, 1966—340 с.
3. Василенко Я.Н. Тифлиссские нигилисты. Сцены из современной тифлисской жизни. Тифлис: В типографии главного управления наместника кавказского, 1867—37 с.
4. Вебер М. Избранные произведения/Пер. с нем. /Сост., общ., ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; предисл. П.П. Гайденоко. — М.: Прогресс, 1990. — 808 с.
5. Вехи. Из глубины/Сост. и подг. текста А.А. Яковлева, прим. М.А. Колерова, Н.С. Плотникова, А. Келли — М.: Правда, 1991—608 с.
6. Водовозова Е.Н. На заре жизни. Мемуарные очерки и портреты/ В 2 Т.Т. 2. Под общ. Ред. В.В. Григоренко, Н.К. Гудзия, С.А. Макашина, С.И. Рюрикова, Изд-во «Художественная литература», 1964—589 с.
7. Всемирная энциклопедия: Философия XX век/Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. — м.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2002—976 с.
8. Гуторов В.А. Античная социальная утопия: Вопросы истории и теории — Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989—288 с.
9. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в 30 томах, Т.5 — Л.: Наука, 1973 — 407 с.
10. Кнабе Г.С. Перевернутая страница. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2002—60 с.
11. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, термомиры — СПб.: Алетейя, 2002—414 с.
12. Ковалевская С.В. Воспоминания. Повести/отв. ред. П.Я. Кочина — М.: Наука, 1974—560 с.
13. Кропоткин П.А. Записки революционера/Послесл. и примеч. В.А. Твардовской. — М.: Мысль, 1990. — 526 с.
14. Н.Г. Чернышевский: pro et contra/Сост., вступительная статья, коммент. А.А. Демченко. — СПб.: РХГА, 2008. — 752 с.

15. Мещерский В. Курсистка. Повесть. Часть первая. СПб, Типография Товарищества Общественная польза, Б. Подяч, №39, 1886—336 с.
16. Одоевский В.Ф. Русские ночи — Л.: Наука, 1975—320 с.
17. О'Хара К. Философия панка: больше, чем шум/пер. О. Аксютина, А. Артюх и др. — М.: НОТА — Р, 2004—206 с.
18. Панаева А.Я. Воспоминания/Вступ. ст, ред. и комментарии К.И. Чуковского — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956—446 с.
19. Соколов А.В. Поколения русской интеллигенции — СПб.: Изд-во СПбГУП, 2009—672 с.
20. Тургенев И.С. Собрание сочинений в 12 Т., Т. 8. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956—523 с.
21. Тэрнер В. Символ и ритуал. Сост. и автор предисл. В.А. Бейлис. М.: главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1983—277 с.
22. Фурье Ш. Избранные сочинения в 2 Т.Т. II/под общ. Ред. А. Дворцова, пер. И.А. Шапиро — М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1939—467 с.
23. Чернышевский Н.Г. Избранные сочинения./ Редкол. Г. Беленький, П. Николаев, А. Пузиков и др.; Вступ. статья, сост. раздела «Приложения» П. Николаева; Примеч. У. Гуральника — М.: Худож. Лит., 1989—527 с.

## Киберпространство: свобода игры или игра в свободу

Могилевская Галина Исаевна, кандидат философских наук, доцент  
Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты)

Путь развития человечества — это обретение им все новых степеней свободы. Если на ранних этапах становления человека важным было получить свободу от природного, биологического, обрести экономическую и политическую свободу, то постиндустриальное общество стремится освободиться от давления материального вообще, выводя на первый план ценности постматериальные. Материально постсовременное общество достаточно богато, чтобы не заботиться о средствах существования, чтобы труд перестал быть тяжким бременем, необходимым для поддержания жизни. «Развитое индустриальное общество приближается к такой стадии, когда ...автоматизация производства (включая необходимые услуги) сделает возможным удовлетворение первостепенных потребностей и одновременное превращение времени, затрачиваемого на работу, в маргинальное время жизни... За счет этого технология стала бы субъектом свободной игры способностей... Такое состояние превосхищено понятием К.Маркса «упразднение труда» [7, с. 21—22].

Не обремененный производительным трудом человек получает в свое распоряжение увеличивающееся свободное время, которое по известному выражению К. Маркса, и является истинным общественным богатством [6]. Обладая достаточным материальным благополучием, постсовременное общество выводит человека из мира вещественной несвободы в мир свободного выбора, где нет заботы о средствах к существованию, но есть потребность в творчестве и самовыражении. Постмодернистская рефлексия обращена именно к этому человеку, человеку, включенному в мир творчества, причем творчества, неопределимого от игры. Игра в постмодернизме — это квин-

тэссенция жизни, проявление свободной личности, стремящейся к самореализации. Постмодернизм разрушает границу между игровым и неигровым пространством, наделяя все стороны человеческой жизни такой характеристикой игры как свобода, ибо игра «...свободна. Она есть свобода» [10, с. 18]. Это позволяет человеку непринужденно обращаться со всеми феноменами культуры, вовлекая их в игровое поле. Религия, мораль, искусство, политика, язык, экономика становятся аренной постмодернистских игр.

Наиболее удобной возможностью проявления свободы игры становится виртуальная реальность, ибо в ней возможно ничем не ограниченное существование «человека играющего». Киберпространство предстает перед нами как некая сверхреальность, где означаемое исчезает, а место реального бытия занимают языковые игры, чья множественность позволяет существовать в виртуальной реальности любому, кто владеет их правилами. Будучи полем языковых игр, киберпространство в наибольшей степени соответствует постмодернистскому представлению о полной свободе человека как «животного, создающего символы» [3].

В полисемантическом пространстве виртуальной реальности умножается феноменальная реальность, наделенная новыми свойствами, и создаются поля, где существуют иные, иногда противоположные реальности законы. Это виртуальное Зазеркалье, которое живет по своим собственным правилам, действующим только в рамках данной языковой конвенции, мы можем рассматривать как игровое инобытие, как игровое поле, вхождение в которое позволяет человеку включиться в новую реальность, действовать по правилам этой игровой реальности,

при этом внося изменения и создавая новые правила. Это игра, понимаемая в самом широком смысле этого слова, т.е. как некий срединный слой бытия, где свободно обращаются с табуированными и сакральными ценностями, где уравниваются и переворачиваются антиномии мира: большое представлено малым, высокое низким. Такое расширенное понимание игры, как сферы, где все находится в движении и непрерывном изменении, и, в то же время, все связано между собой, позволяет нам увидеть в киберпространстве особый аспект человеческого существования и человеческих отношений, в котором исчезают все запреты и ограничения современного мира. Виртуальное пространство становится той мерой свободы, которой человек не обладает в мире реальном, каким бы ни было экономически и политически свободным общество, в котором он живет. Ведь свобода — смысложизненная ценность, а потому человеку всегда будет ее не хватать, ибо природные законы, необратимость времени, безмерность космического пространства, безответная любовь могут быть ограничителями свободы человека, впрочем, политических и экономических свобод тоже не бывает много, что уж говорить о возможности воплощения всевозможных фантазий, надежд и иллюзий, являющихся необходимой составляющей человеческого космоса. Так что в компьютерной культуре мы имеем дело с игрой, где умножается реальность и воплощается невозможное.

Эволюция компьютерных технологий пошла по пути развития коммуникаций с помощью компьютерных сетей, что с точки зрения современных исследователей невероятно увеличивает возможности проявления человеческой свободы. «В Сети мы все и авторы, и издатели, и продюсеры. Наша свобода самовыражения колоссальна, а аудитория необозримо велика» [1].

Особый мир интернет-пространства порождает и новые способы взаимодействия людей между собой. Но кто действует в компьютерной виртуальности? Можно ли считать, что возникает новая, виртуальная личность, наделенная совершенно новыми свойствами и высокой степенью свободы. Сделав поправку на то, что не все философы готовы признать виртуальную личность личностью, апеллируя к тому, что личность не только обладает определенной иерархией ценностей, особенностями характера, собственным мировидением, но и телесной неповторимостью, и только гармония телесного и духовного создает некую индивидуальность; мы все же должны отметить, что хотя виртуальная личность изначально бестелесна, тем не менее, она выступает как субъект всякого рода отношений: экономических, политических, социальных, духовных. В симулятивной реальности действуют симулятивные субъекты, каждый из которых обладает тем набором характеристик, которые он сам для себя создал, и которые не имеют или могут не иметь к телесному субъекту никакого отношения. В сети действуют люди, скрытые за аватаром, ником, т.е. действуют знаки, которые не имеют денотатов. У них нет возраста, нет пола, нет социального статуса, нет

внешности. В постмодернизме это может трактоваться как мир тотальной свободы и демократии, т.е. виртуальная личность и есть путь человеческой эволюции? Действительно, интернет-пространство предлагает человеку безбрежное поле для творчества. Впервые человек может активно выстраивать свою, прежде всего, внешность, придавая ей разные формы, а вновь получаемый образ обладает высокой степенью подвижности, он может меняться в зависимости от настроения, ситуации и т.д. Тело перестает быть данностью, его конструирование зависит в полной мере от фантазий и креативности самого человека, причем стать Пигмалионом можно в данный момент, здесь и сейчас. Таким образом, человек получает еще один способ проявления собственного творчества. Виртуальная реальность выводит человека на невиданные прежде ступени свободы — быть тем, кем мечтаешь, действовать так, как хочешь.

В киберпространстве виртуальная личность играет с жизнью и смертью, играет с полом, с возрастом. Утрачивая телесность в виртуальном пространстве, человек утрачивает последние природные ограничители собственной свободы. Одним из последних оплотов биологического в человеке является его половая самоидентификация. Но в виртуальном пространстве пол индетерминирован, в большей степени освобожден от природной предопределенности. В знаковом поле киберпространства пол становится означающим и начинает предьявлять и производить себя в новых формах. Он лишается привычной оппозиционной раздвоенности и воспроизводится во множестве новых моделей.

Человек воспроизводит себя как знак, не имеющий тела, а потому бессмертный. Но в таком случае в виртуальном пространстве смерть утрачивает смысложизненную значимость. Общество на протяжении тысячелетий формировало отношение к смерти, что было показателем цивилизованности, выходом человечества из природного мира. Ведь смерть в социуме не является простой констатацией биологического факта завершения жизни, а являет собой социальный институт. Отношение к смерти в культуре является краеугольным камнем ценностных установок и фундаментальных представлений о нравственности. Отношение к смерти во многом определяет поведение людей, ведь значимость этого события лежит в основе мировоззрения в любой культуре, определяет особенности отношения к жизни, формирует мир ценностей, на которые ориентируется человек. Смерть является ограничителем человеческой свободы. В виртуальном пространстве смерть становится симулятром, причем не только отдельной личности, но и групп людей, перестает восприниматься как точка невозврата, так как в киберпространстве можно умереть и воскреснуть. Можно имитировать свою смерть, сопроводив ее многочисленными изображениями, вызвав волну сочувствия, а затем, сообщить, что это была шутка.

Киберпространство отрицает и возрастные различия, там, где нет тела, которое стареет, нет и возраста. А по-

тому вполне можно изменяться, не обращая внимания ни на возраст, ни на статус.

Но «даже сторонники киберпространства предостерегают нас от того, что мы не должны полностью забывать тело, что мы должны поддерживать связь с «реальной жизнью», возвращаясь регулярно от погруженности в киберпространство к интенсивному переживанию тела ... Мы никогда не превратимся в виртуальных существ, свободно дрейфующих от одного к другому виртуальному миру: наша «реальная жизнь» тела и его смертность являются окончательным горизонтом нашего существования, окончательной, внутренне присущей невозможностью, которая обеспечивает погружение во все возможные множественные виртуальные миры» [2].

Позволяя человеку ощутить высокую степень свободы, киберпространство наделяет виртуальную личность огромными возможностями для достижения того идеала, который недоступен в мире, ограниченном телесностью и смертностью. Может быть, именно этот мир и есть тот путь, следуя которому человек и восходит на вершины эволюции. Но по какому образцу конструирует себя бестелесный виртуальный человек? Насколько он самостоятелен в своих фантазиях? Пластичность виртуального инобытия, возможность бесконечно его перекраивать, создает иллюзию вечного детства, когда все еще впереди, когда можно оставаться несовершеннолетним до седых волос, когда можно быть неготовым к ответственности, когда, подобно ребенку, можно забывать о существовании других людей, полагая, что мир создан только для тебя.

Оптимистичный взгляд авторов «Нетократии» на проблему свободы в киберпространстве подвергается сомнению другими современными исследователями, которые видят в сетях средство манипуляции сознанием в самых различных целях от экономических, где в центре обсуждения находится тот или иной товар [4], до политических. Последние все в большей степени используются для организации акций недовольных, которые в различных странах приводят к всевозможным социальным последствиям, от мирных выражений протеста до твиттерных революций. Все чаще указывают на то, что социальные сети не столько формируют революционные идеи, сколько их успешно распространяют, что открывает совершенно необозримый простор для манипуляции общественным сознанием, так как невозможно просчитать, является ли это протестное движение спонтанным или хорошо организованным из единого центра. Все громче звучит мнение о том, что социальные сети породили группу интеллектуалов новой волны, «чье влияние выражается скорее в способности создавать и организовывать социальные сети фанатов (в том числе и виртуальные), чем в публикациях и институциональных ролях» [8]. Именно они и способны формировать общественное мнение, задавать тренды и, в конечном счете, манипулировать массовым сознанием.

Нельзя обойти вниманием и тот факт, что люди, «живущие» в сетях, погружаются в мир необременительного общения с некими масками, где «нет живого простран-

ства общения, обратной связи нормальной тоже нет» [5]. Иногда пользователю такая связь даже и не нужна, он пребывает в некоем самообмане общения, когда пишет в ЖЖ, оставляет пост в блоге; ему вполне достаточно, что он заявил о себе, создав иллюзию самореализации, что приводит к тому, что «сегодня маленький может вести себя как большой» [9, с. 561], т.е. маленький человек из толпы может воздействовать на большие массы людей, получив в свои руки колоссальные рычаги воздействия. Но чаще всего это только иллюзия, так как информация так и остается только возможностью.

Такие формы самовыражения могут приводить к депривации личности, ибо, несмотря на обширность киберпространства, человек заключен в очень ограниченный мир, где исчезают реальные санкции за проступок, где несогласного можно элиминировать из общения, где человек забывает законы реальных коммуникаций. Их место занимают формы общения, принятые в мире социальных сетей: необременительные, легко устранимые и практически анонимные. По сути своей игровые, ведь игра это свобода от любой формы принуждения от социального, физиологического и морального.

В таком состоянии человек легко может стать объектом манипуляции. Погружаясь в виртуальную реальность, человек попадает в те события, которые могут быть использованы для манипулирования сознанием. Ведь предельно достоверно созданная виртуальная реальность воздействует на органы чувств человека настолько сильно, что отличить искусственную реальность от подлинной практически невозможно, что позволяет внушить человеку любые мысли и представления, по-иному расставить акценты моральных оценок. Виртуальное пространство может создавать иллюзии ничем не ограниченной свободы, свободы распоряжаться своей и чужими жизнями, свободы навязывать другим свои желания, не считаясь с их мнением, оскорблять, шельмовать и клеветать, не неся при этом никакой ответственности за сказанное в Интернете.

Все потеряло свою сакральность, исчезла тайна. Информация, что прежде добывалась с таким трудом, становится достоянием всего интернет – сообщества, как лишний раз подтвердил основатель WikiLeaks Джулиан Ассанж, что в «глобальной деревне» нет никаких секретов, зато обилие информации делает невозможным докопаться до истины, так как отличить правду от вымысла становится все более и более затруднительным.

Открытый характер виртуальной реальности, давая раскрепощенность и неограниченные возможности, не снимает проблемы нравственного выбора, скорее, наоборот, в ситуации бесконтрольности и возможной обратимости ситуации, где постоянно меняются местами черное и белое, верх и низ, обнажает самые сокровенные желания субъекта виртуальной реальности, как самые высокие, как и самые низменные. Чувство свободы, которую дает виртуальная реальность, может оказаться желанием свободы только для себя одного.

В заключение следует еще раз отметить, что мир современной культуры немислим вне киберпространства, которое создает совершенно новое культурное поле, оказывающее огромное влияние на массовое сознание, порождает виртуальную личность, лишенную телесности, пола, возраста, тем самым наделяя ее недостижимыми прежде сте-

пенями свободы. Но свобода в виртуальном пространстве оказывается симулякром, так как отсутствие свободы в мире реальном, порождает того же массового человека, который просто в очередной раз воспроизводит некритическое мышление, подкрепленное симулятивной информацией, витающей в безбрежном виртуальном пространстве.

#### Литература:

1. Бард А., Зодерквист Я. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма. [Электронный ресурс] URL: <http://www.thenetocrats.ru> (дата обращения: 21.01.2012).
2. Жижек С. Никакого пола, пожалуйста, мы — пост-люди! (перевод статьи Slavoj Zizek: No sex, please, we're post-human!) [Электронный ресурс] URL: <http://anthropology.ru/ru/texts/translab/texts/zizec2/zizec.html> (дата обращения: 21.01.2012).
3. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. М: Гардарики, 1998. 784 с.
4. Ким М. Как проводить маркетинговые кампании в женских социальных сетях. [Электронный ресурс] URL: <http://blogimira.ru/kak-provodit-marketingovye-kampanii-v-zhenskix-socialnyx-setyah/> (Дата обращения — 20.01.2012)
5. Кондратьев Ю. Свобода в данном случае — иллюзия [Электронный ресурс] URL: <http://vz.ru/society/2012/1/20/554297.html> (Дата обращения — 21.01.2012)
6. Маркс К. Капитал. Т.3, кн.3, гл. 48
7. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии развитого индустриального общества. М.: АСТ, 2002. 526 с.
8. Наттел Т. Как Фетхуллах Гюлен Умберто Эко победил. URL: <http://www.openspace.ru/society/world/details/3091/> (Дата обращения — 30.01.2012).
9. Фридман Т. Плоский мир. Краткая история XXI века. М.: Хранитель, 2006. — 608 с.
10. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс, 1998. -464 с.

## Степная культура в контексте развития кочевых народов

Хухэ Маньдула, аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Чита)

Исследование столь сложной и объемной темы как материальная и нематериальная культура степняков-кочевников занимает не одно поколение ученых и исследователей. Научное сообщество до сих пор находится в дискуссиях и спорах между дифференциацией степной культуры и кочевой культуры. Степная культура и кочевая культуры в определенном смысле понятия идентичные, но есть качественные различия между ними которое не может быть проигнорировано исследователями. В данном исследовании степная культура как социокультурный феномен, рассматривается в историко-культурном процессе развития кочевников. Кочевники (номады) сыграли немаловажную роль в истории и культуре степных народов. При исследовании степной культуры и кочевой культуры, необходимо определить, что такое культура степная и кочевая культуры, хотя это сделать нелегко, но мы попытаемся это сделать.

У всех монгольских народов была общая древняя культура, своими корнями, уходящая в центрально-азиатскую цивилизацию, ценности которой складывались

в течение многих веков. XX век с его темпом жизни изменил мир самым принципиальным образом. Во многих регионах мира произошли социальные революции, разрушившие традиционный уклад и вековые устои кочевников. Передвижение в истории народов мира имеет огромное значение. Завоевание внешней культуры связано с периодическими передвижениями отдельных человеческих сообществ. Местоположение, окружающая среда, ее ресурсы, природные и климатические особенности в огромной степени определяли причины кочевания и размещения кочевых народов, их основные хозяйственные деятельности. В зависимости от географической среды развивалась материальная культура народа, а от уровня его общественно-социального состояния и культура духовная [1, с. 8].

Кочевье — это особая социокультурная система, специфический культурный тип, связанный с особым образом жизни, мировоззрением, ценностями и т.п. Кочевой образ жизни народов степи сыграл важнейшую роль в создании оригинальной культуры и формировании других

социальных систем. Кочевание представляет собой уклад жизни людей, приручивших животных для обеспечения своей жизнедеятельности. Кочуя вместе со своим скотом, пастушеские народы осваивали естественную природу, идентифицируя себя как ее часть. Ментальность кочевников определяется в первую очередь их хозяйственно-трудовой деятельностью — разведением, выпасом и содержанием одомашненных четвероногих животных для получения молока, мяса, кож и т.д. Культурно-историческое развитие мира номадов — это история постоянных конфликтов кочевников с оседлыми земледельческими народами. Оседлость земледельческих культур, которые привязаны к земле это один из базовых элементов противопоставления кочевой культуре степи. Дифференциация между кочевым пастушеским и оседлым земледельческим образом жизни заключается в проблеме территориальности, природных ресурсов и культурно-поведенческих норм. Кочевое сообщество отлично от земледельческого, как свободное животное, которое может передвигаться в окружающей среде, от растения, которое навсегда привязано к одному месту. Территориальное пространство земледельца это его земля или поселение с ее окрестностями, которое определено и ограничено [4, с. 17].

Кочевники как самые подвижные категории населения Евразии, были подвержены частым передвижениям в поисках лучших пастбищ для скота, являлись основными проводниками культурных связей между кочевыми, охотничьими и оседлыми народами. На культуру и искусство кочевников большое воздействие оказывали входившие с ними в соприкосновение народы земледельческой культуры. Но не следует преувеличивать значение этих контактов. Кочевники перенимали у других народов только то, что соответствовало их эстетическим вкусам, что могло быть использовано в их довольно сложном кочевом скотоводческом хозяйстве [3, с. 13].

В отличие от оседлого земледельца, укоренившегося на своей земле, кочевник-степняк находился в постоянном движении, поэтому для пастуха-кочевника пространство было безгранично в этом смысле географический кругозор земледельца, гораздо ограниченнее в отличие от пространственной осведомленности кочевника. Кочевой народ все свое имущество перевозит и носит с собой и ни от чего не зависит. По мере кочевания по степям в поисках пастбищ для скота и свободных земель кочевые народы образовывали могучие империи от Китая до Европы. Основным занятием кочевников-степняков было скотоводство. Они разводили крупный рогатый скот (быков, яков, сарлыков), лошадей, овец, коз и верблюдов. Существенную роль в хозяйстве кочевников играла охота. Они знали и земледелие [7, с. 16]. Номадизм это мобильный образ жизни, сущность которого заключается в постоянном перемещении по степи для поиска лучших условий существования. Исследования показывают, что в культурах кочевых скотоводческих групп и народов, занимающихся охотой и рыболовством, имеются немало общих черт, свидетельствующих об интенсивных историко-культурных связях их

между собою. Эти общие черты нашли свое отражение в максимальном приспособлении искусства к условиям хозяйства и быта, в особенностях орнамента, украшающего одежду и обувь, посуду и утварь, сбрую и оружие, а также мужские и женские ювелирные изделия.

В современной науке выделяются некоторые категории кочевников: охотники и собиратели, такие как австралийские аборигены, арктические индуины, африканские кунгсаны, живущие в естественной природе, незнакомые с сельским хозяйством или животноводством; кочевники, занимающиеся торговлей и ремеслом, такие как туареги или цыгане, которые регулярно передвигаются с целью осуществления торговли или выполнения некоторых ремесленных работ; кочевые скотоводческие народы и племена от древних сарматов, скифов, гуннов до современных бедуинов, монголоязычных народов, сезонно кочующих со скотом с одного пастбища на другие [6].

Кочевники привлекали и дополнительные источники жизнеобеспечения. К ним относились такие формы ведения хозяйствования как охота, рыболовство, собирательство и земледелие. Так, одним из любимых занятий кочевников была охота, и зачастую она служила тренировкой навыков ведения военных действий. Занятие земледелием (и в некотором отношении рыболовство) предполагало привязанности к определенному месту. Регулярные передвижения, связанные с овладением природой и поиском новых, удобных для занятий мест, относятся не только к кочевым народам. То же относится и к земледелию в его первоначальной форме. На заре земледелия человек является время от времени еще периодическим кочевником. Перешедшие к занятию земледелием степняки считали свое состояние вынужденным и временным и при первой возможности приступали к кочеванию и занятию скотоводством. Одним из главных видов хозяйствования степняков-скотоводов являлось подвижное и экстенсивное скотоводство [2; 5]. Содержание скота на пастбищах в течение года определяло вид и состав стада домашних животных. В первую очередь такими являлись лошади, которые могли доставать зимой корм из-под снега, а затем крупный рогатый скот, овцы и козы.

Пастбищно-стойловая форма содержания домашних животных наиболее распространенный тип хозяйства полукочевого скотоводства [8]. Для экстенсивного скотоводства как для специализированной формы кочевого скотоводства характерны следующие признаки: скотоводство является важнейшей хозяйственной деятельностью; возделывание земли вообще отсутствует, или практикуется в незначительном объеме; экстенсивное скотоводство, связано с выпасом скота на пастбищах круглогодично, без содержания в стойлах; скотоводческое хозяйство требует мобильности в пределах определенных территорий. Занятие скотоводством не единственная форма ведения хозяйства кочевников-скотоводов некоторые степные племена и народы занимались торговлей. Ведение торговли с отдаленными странами осуществлялась разными способами, например, у некоторых народов и племен пре-

обладала караванная торговля, у других — экспедиционная. С развитием земледелия и переходом к прогрессивному сельскому хозяйству перемещения ограничивались, а с определением системы чередования обработки земли на пашню и пар передвижения прекратились. С установлением оседлости меняется и форма человеческого жития. Община утверждается в определенной области, члены общины расселяются по соседству, родовая система переходит в систему поселений. Переход многих степных народов к занятию земледелием обуславливало оседлость и коренным образом повлияла на изменение отношения кочевника к степи. Вместе с тем в истории человечества кочевое скотоводство в течение длительного времени существовало параллельно с оседлым ведением хозяйства [6].

Кочевой образ жизни, скотоводство с элементами земледелия составляли основу традиционного хозяйственного уклада степняков-номадов и социальной организации степной культуры. Итак, по нашему мнению степная культура это культура и образ жизни кочевых народов поко-

лениями живущих в степях в этой конкретной природной среде. Народы, живущие в степной среде, вступая во взаимодействие, в ходе межкультурного общения друг с другом и другими народностями, создали культурное наследие — подразумевающее мироустройство и мудрость кочевых народов, способы существования, образ жизни, методы производства, нравственные ценности, способы мышления, эстетические и религиозные убеждения, моральные качества, и т.д., которые в полной мере относятся к жизнедеятельности современных степняков и степной культуре. В настоящее время степная культура в процессе развития, образования и установлении границ государствами утратила способы кочевания как образ жизни и передвижения по степи со своим имуществом на дальние расстояния с целью поиска пастбищ для скота. Исследование культуры степи сегодня является своеобразным ключом к пониманию и разрешению конфликтов промышленников с современными степняками скотоводами в различных странах (например, КНР).

#### Литература:

1. Бабуева В.Д. Материальная и духовная культура бурят. Улан-Удэ, 2004. 228 с.
2. Барфилд Т. Кочевое скотоводство во Внутренней Азии / Кочевая альтернатива социальной эволюции. М., 2002. С. 59–85.
3. Кочешков Н.В. Проблемы историко-культурных связей монголоязычных народов (на примере народного декоративного искусства XIX в. — середины XX в.) // Этнические и историко-культурные связи монгольских народов. Сб. ст. Улан-Удэ.: БФ СО АН СССР. 1983. 148 с.
4. Тишков В.А. Культурный смысл пространства // V Конгресс этнографов и антропологов России. Тезисы докладов. — Омск, 9–12 июня, 2003. С. 16–24.
5. Хазанов А.М. Кочевники евразийских степей в исторической ретроспективе // Кочевая альтернатива социальной эволюции. М., 2002. С. 37–59.
6. Церенова Ж.Н. Концепт «кочевье» в калмыцкой, русской и американской лингвокультурах. Автореферат на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Волгоград. 2005 [Электронный ресурс]. URL: <http://31f.ru/dissertation/page,2,474-dissertaciya-koncept-kocheve-v-kalmyckoj-russkoj-i-amerikanskoj-lingvokulturax.html> (дата обращения: 02.02.2012).
7. Цултэм Н.-О. Искусство Монголии. М.: Изобраз. Искусство. 1984. 232 с., ил.
8. Эрдниев У.Э. Калмыцкий фольклор как источник этнопедагогике (Опыт анализа) // Вопросы сравнительной этнографии и антропологии калмыков. Сб. науч. тр. КНИИИФЯ. Элиста, 1980. С. 102–109.

## Степная культура как социокультурный феномен

Хухэ Маньдула, аспирант; Балдандоржиев Жаргал Баирович, кандидат культурологии, преподаватель  
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского

**М**ир кочевой культуры многообразен, о чем указывает этническая мозаика Великой Степи. [1]. Вместо зафиксированного в авторитетных словарно-справочных изданиях определения культуры как совокупности достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении, предлагаются новые и значительно более широкие толкования данного понятия. Мы будем следовать выдвинутому в научной литературе опре-

делением культуры как социально-исторической среды обитания, жизнедеятельности и воспроизводства человека, включающей в себя образ жизни народа, структуру и уровень материальных ценностей, систему нравственных правил, норм и т.д. [3, с. 35]

Понятие «кочевье» является многокомпонентным образованием и связано с постоянным передвижением с пожитками с целью обеспечения пастбищем скот.

Образная сторона понятия «кочевье» сводится к медленно движущемуся по степи многочисленных групп людей на лошадях, в кибитках и повозках со стадами скота, временами делающих остановки на некоторый срок. Ценностный компонент содержания этого понятия заключается в передвижении как способе сохранения жизнедеятельности, необходимости знать повадки диких и домашних животных и перцепции цикличности бытия [6].

Кочевание было способом существования степных народов, сегодня сохранивших и развивающих древние умения скотоводства. Кочевание ассоциируется со свободой, с первоначальным природным образом жизни и сопровождается амбивалентной оценкой. С точки зрения социологии повседневности кочевание воспринимается как уклад жизни и неспособность проживать на одном определенном месте. На оседлость кочевника могли повлиять исключительные жизненные обстоятельства, такие как внешнеполитические (многолетние войны, нападение врагов, прекращение поступления внешних доходов), внутренние факторы (междоусобицы нойнов, ханов, классовая борьба, слабость административной инфраструктуры). Эти или иные причины являлись предпосылками распада империи кочевников [5].

Перед кочевниками всегда существовала опасность экологического стресса, которая связана с такими обстоятельствами, как природные катаклизмы, скудность пастбищ, высыхание степи, болезни, эпидемии и т.д. Для разрешения этих проблем им приходилось регулировать жизнедеятельность (например, ограничение рождаемости, привлечение дополнительных источников жизнеобеспечения). К ним относились такие формы ведения хозяйствования как охота, рыболовство, собирательство и земледелие. Одним из любимых занятий кочевников была охота, и зачастую она служила тренировкой навыков ведения военных действий. Занятие земледелием (и в некотором отношении рыболовство) предполагало привязанности к определенному месту. Концентрический круг предстает базовым символом традиционного представления кочевников о пространстве. Так традиционное поселение кочевников, в виде круговой планировки, считалось наиболее целесообразной в плане обороны и ведения хозяйства. В центре образовавшегося пространства хранили имущество, загоняли скот и проводились сходки старейшин [4].

Освоение пространства кочевниками проявлялся, прежде всего, в том, что местности по пути перекочевков обладали сходным ландшафтом и топонимией. Места остановок выбирались по принципу максимальных удобств, которые имелись в этой природной зоне, такие как наличие водных ресурсов (рек, ручьев, источников), равнины, горы или скалы, у основания которых можно было установить юрту или укрыть скот в невзгуду, и т.д.

Так для кочевых обществ маркерами освоенного пространства выступают наиболее заметные составляющие природного ландшафта: водный источник, деревья, валуны, горы и рощи. Такие компоненты окружающей местности, как правило, отмечались знаками внимания и по-

чтения человеком, выказанными постройкой различных культовых сооружений. С особым вниманием кочевники относились к горам. Горы в перцепции мира кочевников бытуют в качестве места ориентации в пространстве. Так, например, кочевники, перекочевывавшие в степные районы нового места и утратившие родовые культы, с течением времени приспособились к новым условиям и воссоздавали облик прежних кочевий и сооружали новые «обо» (место поклонения) на холмах. В степях Поволжья даже сооружены искусственные высоты [2].

Установленный уклад кочеваний строго соблюдались и редко нарушались. Место кочевания семьи определялся главой рода, а его сыновья в последующем наследовали этот маршрут кочевания. Кочевой цикл миграции кочевников состоял из сезонных условий, имевших собственные специфические характеристики и основных хозяйственных задач, определяемых кочевниками в каждый период, перекочевков в разные времена года. Таким образом, передвижения происходили в определенном фиксированном диапазоне. Самые сильные объединения — улусы претендовали на лучшие пастбища, более слабые группы могли пользоваться ими после того, как эти улусы уходили дальше кочевать [5].

Подвижный образ жизни повлиял на формирование материальной культуры кочующих народов. Средства перемещения, жилище, предметы домашнего обихода отличались прочностью и легкостью конструкции. В ситуации постоянного кочевого ведения жизнедеятельности накопить богатство довольно сложно, поэтому, кочевой образ ведения хозяйства ассоциируется с бедностью и не восприятия материальных благ. Постепенно в связи с переходом к полукочевому образу жизни, большая часть степняков стала жить не в юртах, а постоянных постройках — в мазанках, турлушках (жилище, построенное из плетня, обмазанное глиной, снабженное печным отоплением), в деревянных и каменных домах. С развитием земледелия и переходом к прогрессивному сельскому хозяйству перемещения ограничивались, а с определением системы чередования обработки земли на пашню и пар передвижения прекратились. С установлением оседлости меняется и форма человеческого жития. Община утверждается в определенной области, члены общины расселяются по соседству, родовая система переходит в систему поселений. Переход многих степных народов к занятию земледелием обуславливило оседлость и коренным образом повлияла на изменение отношения кочевника к степи. В истории развития общечеловеческой культуры кочевое скотоводство в течение продолжительного времени сосуществовало рядом с оседлым ведением хозяйства [6]. Антитеза кочевого и оседлого земледельческого образа жизни заложено в основании процесса развития общечеловеческой культуры и неодинаково проявляется в сознании и менталитете людей. Для некоторых обществ кочевание как образ жизни является признаком иной культуры и образа жизни, как и для тех людей как оседлость и земледелие выступает знаком другой культуры.

Степная культура как социкультурный феномен, рассматривается в культурно-историческом процессе развития кочевников. Степная культура и кочевая культуры в определенном смысле понятия схожие, но есть некоторые качественные различия, которые очень трудно подметить. Степная культура это культурное наследие кочевых народов поколениями живущих на равнинах. Степняки, живущие в этой природной зоне обитания, сформировали культурное наследие, имеется в виду способы жизнедеятельности, методы ведения хозяйства, нравственные ценности, способы

мышления, эстетические и религиозные убеждения, моральные качества, и т.д. Степная культура на сегодняшний день является в классическом понимании — культурой номадов степи. В нашем понимании сегодня степная культура — это культурное наследие кочевых народов имевших сходный образ жизни, миропонимание и безгранично влюбленных в степные просторы, пытающихся гармонично существовать в окружающем мире и вместе с природой используя достижения человечества в производственном, общественном и умственном отношении.

Литература:

1. Бабуева В.Д. Материальная и духовная культура бурят. Улан-Удэ, 2004. 228 с.
2. Жуковская Н.Л. Ламаизм и ранние формы религии. М.: Наука, 1977. 199 с.
3. Кравцова М.Е. История культуры Китая. 3-е изд., испр. и доп.-СПб.: Издательство «Лань», 2003.-416 с.,ил. — (Мир культуры, истории и философии).
4. Крадин Н.Н. Кочевые империи: генезис, расцвет, упадок. Восток 2001 № 5. С. 21—31.
5. Крадин Н.Н. Кочевые общества: проблемы формационной характеристики : автореф. дис...канд. истор. Наук. М., 1994. 36 с.
6. Церенова Ж.Н. Концепт «кочевье» в калмыцкой, русской и американской лингвокультурах. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Волгоград. 2005 [электронный ресурс] <http://31f.ru/dissertation/page,2,474-dissertaciya-koncept-kocheve-v-kalmyckoj-russkoj-i-amerikanskoj-lingvokulturax.html> (дата обращения: 02.02.2012).

## СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

### Оценка эффективности влияния комплексных удобрений пролонгированного действия на рост и развитие Мятлика лугового (*Poa pratensis* L.) и райграса высокого (*Lolium perenne* L.)

Епихина Анна Сергеевна, студент; Андрианова Маргарита Игоревна, студент;  
Исхаков Дамир Ваисович, студент

Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева (г. Москва)

Для поддержания газонов в хорошем состоянии первостепенное значение имеет система внесения удобрений. Режим питания газонных трав оказывает большое влияние на интенсивность побегообразования и формирование однородной дернины покрова. [1]

В настоящее время в условиях роста цен встает вопрос об уменьшении затрат на внесение удобрений, что в свою очередь предполагает применение удобрений пролонгированного (длительного) действия, которые благодаря водопроницаемой оболочке постепенно поступают в почву под действием воды и тепла. Период действия таких удобрений составляет от 1 до 3 месяцев, что значительно сокращает затраты труда и ресурсы на производство высококачественных газонов, а также снижают нагрузку на почву.

В связи с этим целью наших исследований изучить влияния комплексных удобрений пролонгированного действия на рост, развитие и декоративные качества мятлика лугового (*Poa pratensis* L.) и райграса высокого (*Lolium perenne* L.) и сравнить эффективность их действия с часто используемыми комплексными удобрениями.

Исследования проводились в 2010–2011 гг. в УНПЦ «Спортивного газоноведения», расположенный на территории РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, был заложен полевой мелкоделяночный опыт. В начале мая 2010 года были посеяны семена трав мятлика лугового и райграса высокого по 12 делянок (4 варианта в 3-х кратной повторности). Площадь одной делянки – 1 м<sup>2</sup>.

Почва опытного участка дерново-подзолистая на подзолистом суглинке, легкосуглинистая, мощность пахотного горизонта составляет 25–30 см. Характеризуется плотным сложением и хорошей водоудерживающей способностью, средней аэрацией, водопроницаемостью и влагоемкостью; рН=6,7, содержание в почве нитратного азота характеризуется низкой степенью обеспеченности, содержание фосфора в почве колеблется 57–70 мг, содержание калия в почве в среднем составило 37 мг.

Мятлик луговой и райграс высокий – одни из основных видов злаковых трав, входящих в состав специализированных газонных травосмесей для создания высококачественных газонов. [2]

*Райграс высокий* (*Lolium perenne* L.) – многолетний быстрорастущий низовой, иногда полуверховой, рыхлокустовой злак озимого типа с многочисленными короткими надземными побегами и множеством листьев, сосредоточенных главным образом в нижней части стебля. В травостое может сохраняться до 5 лет, но есть и более долговечные формы. К достоинствам следует отнести способность уже в год посева через 1...1,5 месяца образовывать красивый густой ковровый травостой. Отличительное свойство этого злака – высокая семенная продуктивность.

Культура умеренно теневыносливая, неплохо выносит вытаптывание и уплотнение почвы. Благодаря мощной корневой системе и хорошей отавности травостой и дернина быстро восстанавливаются после механических повреждений. Засухоустойчивость средняя, этот злак типичный мезофит. Вид чувствителен к зимним морозам и поздним весенним заморозкам.

Лучшими для него являются богатые перегноем, хорошо дренированные, суглинистые и глинистые почвы. [4]

*Мятлик луговой* (*Poa pratensis* L.) – многолетний озимый низовой корневищный и корневищно-рыхлокустовой злак. Образует ровную компактную упругую дернину, красивый, густой интенсивно-зеленый травостой. В год посева растет медленно, развивая в основном подземную массу. Полного развития достигает на второй-третий год, в рост трогается ранней весной и уходит под снег зеленым. Отличается значительной долговечностью, при благоприятных условиях хорошо сохраняется в травостоях до 10...15 лет.

К климатическим условиям мятлик нетребователен. Превосходно выдерживает суровые зимы и поздние заморозки в период вегетации. Довольно засухоустойчив. Теневыносливость средняя. Лучше, чем другие злаки переносит уплотнение почвы. После скашивания отрастает хорошо и равномерно. Хорошо растет на любых почвах, но предпочитает связные суглинистые и глинистые, богатые перегноем и известью, достаточно влажные и некислые почвы. Обладает высокой конкурентоспособностью. [3]

Таблица 1. Оценка качества травостоев мятлика лугового и райграса высокого (среднее за август 2010 г и август 2011 г)

| Вариант                    | Состав удобрения   | Густота побегов, шт/м <sup>2</sup> | Цвет травяного покрова | Проективное покрытие, % | Толщина многолетней дернины, см | Наличие мха, % площади поля | Сорняки, шт/м <sup>2</sup> | Средний балл |
|----------------------------|--|------------------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------------|-----------------------------|----------------------------|--------------|
| 1                          | 2  | 3                                  | 4                      | 5                       | 6                               | 7                           | 8                          | 9            |
| <b>Райграсс пастбищный</b> |  |                                    |                        |                         |                                 |                             |                            |              |
| <b>Август 2010 г</b>       |  |                                    |                        |                         |                                 |                             |                            |              |
| D                          | Без удобрений  | 9670                               | Зелен, однок           | 90                      | 10                              | -                           | -                          | 4            |
| A                          | N – 11,3%, P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> – 12 %, K <sub>2</sub> O – 26 % | 13220                              | Т.зелен, однок         | 98                      | 9                               | -                           | -                          | 5            |
| B                          | N – 21%, P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> – 6 %, K <sub>2</sub> O – 17 %    | 14290                              | Т.зелен, однок         | 98                      | 8                               | -                           | -                          | 5            |
| C                          | N – 26 %, P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> – 6%, K <sub>2</sub> O – 20%     | 14780                              | Т.зелен, однок         | 96                      | 9                               | -                           | -                          | 5            |
| НСР <sub>0,5</sub>         |  | 114,9                              | -                      | -                       | -                               | -                           | -                          | -            |
| <b>Август 2011 г</b>       |  |                                    |                        |                         |                                 |                             |                            |              |
| D                          | Без удобрений  | 9630                               | Зелен, не однок        | 91                      | 11                              | -                           | 1                          | 4            |
| A                          | N – 11,3%, P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> – 12 %, K <sub>2</sub> O – 26 % | 13100                              | Т.зелен, однок         | 97                      | 12                              | -                           | -                          | 5            |
| B                          | N – 21%, P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> – 6 %, K <sub>2</sub> O – 17 %    | 14260                              | Т.зелен, однок         | 98                      | 12                              | -                           | 1                          | 5            |
| C                          | N – 26 %, P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> – 6%, K <sub>2</sub> O – 20%     | 14600                              | Т.зелен, однок         | 99                      | 12                              | -                           | -                          | 5            |
| НСР <sub>0,5</sub>         |  | 432                                | -                      | -                       | -                               | -                           | -                          | -            |
| <b>Мятлик луговой</b>      |  |                                    |                        |                         |                                 |                             |                            |              |
| <b>Август 2010 г</b>       |  |                                    |                        |                         |                                 |                             |                            |              |
| D                          | Без удобрений  | 7480                               | Зелен, не однок        | 85                      | 11                              | -                           | 3                          | 4            |
| A                          | N – 11,3%, P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> – 12 %, K <sub>2</sub> O – 26 % | 9600                               | Зелен, однок           | 95                      | 11                              | -                           | -                          | 5            |
| B                          | N – 21%, P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> – 6 %, K <sub>2</sub> O – 17 %    | 10400                              | Зелен, однок           | 97                      | 12                              | -                           | 1                          | 5            |
| C                          | N – 26 %, P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> – 6%, K <sub>2</sub> O – 20%     | 11230                              | Зелен, однок           | 98                      | 12                              | -                           | 1                          | 5            |
| НСР <sub>0,5</sub>         |  | 195,8                              | -                      | -                       | -                               | -                           | -                          | -            |
| <b>Август 2011 г</b>       |  |                                    |                        |                         |                                 |                             |                            |              |
| D                          | Без удобрений  | 8700                               | Зелен, не однок        | 85                      | 8                               | -                           | 3                          | 4            |
| A                          | N – 11,3%, P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> – 12 %, K <sub>2</sub> O – 26 % | 11800                              | Зелен, однок           | 83                      | 8                               | -                           | -                          | 5            |
| B                          | N – 21%, P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> – 6 %, K <sub>2</sub> O – 17 %    | 12300                              | Зелен, однок           | 90                      | 7                               | -                           | 1                          | 5            |
| C                          | N – 26 %, P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> – 6%, K <sub>2</sub> O – 20%     | 12830                              | Зелен, однок           | 85                      | 10                              | -                           | 1                          | 5            |
| НСР <sub>0,5</sub>         |  | 412,7                              | -                      | -                       | -                               | -                           | -                          | -            |

В качестве исследуемых объектов были взяты комплексные удобрения следующего состава: вариант А – азот общий – N: 11,3 %, NH<sub>3</sub> – N: 6,9 %, NO<sub>3</sub> – N: 4,4 %, P<sub>2</sub>O<sub>5</sub>: 12 %, K<sub>2</sub>O: 26 %, также содержит: S, Ca, Mn, Cu, B, Fe, Zn, Mo; вариант В – N – 21 %, P<sub>2</sub>O<sub>5</sub> – 6 %, K<sub>2</sub>O – 17 %, микроэлементы; вариант С – комплексное удобрение длительного действия, в состав которого входит: N – 26 % (50% пролонгированного действия), P<sub>2</sub>O<sub>5</sub> – 6%, K<sub>2</sub>O – 20%, минеральные элементы – Mg, Fe, B, Cu, Zn, Mn, Mo; вариант D – без удобрения.

Два раза в месяц (после скашивания) проводилось внесение удобрений А и В в виде подкормок в дозах – 25 г/м<sup>2</sup> и два раза за сезон (май и июль) в дозе 25 г/м<sup>2</sup> производилось внесение удобрения пролонгированного действия С, одна делянка оставалась контролем.

В период с мая по сентябрь 2010–2011 г.г. проводилась регулярная прополка, полив и скашивание травы раз

в 2 недели. Также 1 раз в месяц производился подсчет побегов на единицу площади и оценка качества травостоев, проводился однофакторный дисперсионный анализ, для выявления достоверности влияния удобрений. [2]

Анализируя полученные за два года данные (Табл. 1), было выявлено:

- изучаемые виды положительно реагировали на внесение удобрений, значительно увеличилось качество газона: красивый, выравненный цвет, однородное проективное покрытие с минимальным количеством сорных растений, увеличилось кущение побегов, травы здоровые, не поражены вредителями и болезнями.

- все виды удобрений в значительной степени повысили качество травостоев. Наилучшие результаты показало внесение удобрений вариантов В и С. При этом вариант С, являясь удобрением пролонгированного действия, вносился всего два раза за сезон, отсюда следует,

что затраты труда на внесение и количество самого удобрения гораздо меньше, чем при внесении удобрений вариантов А и В.

— после перезимовки на делянках, на которые вносилось удобрение пролонгированного действия, не было выпадов, травы быстрее отрастали, имели однородный травостой и выравненный цвет.

Литература:

1. Абрамашвили Г.Г. Спортивные газоны, методическое пособие. — М.: Советский спорт, 2006. — С. 110–118.
2. Доспехов Б.А. Методика полевого опыта (с основами статистической обработки результатов исследований). М.: «Агропромиздат», 1985.
3. Лаптев А.А. Газоны. — Киев, Наукова думка, 1983. — 243 с.
4. Тюльдюков В.А., Кобозев И.В и др. Газоноведение и озеленение населенных территорий. — М.: «КолосС», 2002. — 42 с., 52 с.

## Адаптивные приемы повышения продуктивности озимой пшеницы в условиях лесостепи Среднего Поволжья

Тихонов Николай Николаевич, кандидат сельскохозяйственных наук;  
Павликова Екатерина Владимировна, кандидат сельскохозяйственных наук;  
Ткачук Оксана Анатольевна, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент  
Пензенская государственная сельскохозяйственная академия

Озимая пшеница как продовольственная культура пользуется устойчивым спросом на зерновом рынке и является доминирующей культурой в структуре использования пашни и посевных площадей в хозяйствах лесостепи Поволжья.

В связи с этим разработка оптимальной системы комплексного применения рациональных приемов основной обработки почвы и способов посева в сочетании с различными уровнями азотной подкормки, обеспечивающих получение высоких урожаев зерна продовольственного назначения в конкретном почвенном-климатическом регионе, имеет важное научно-практическое значение.

Цель исследований — разработать и научно обосновать энергосберегающие приемы возделывания озимой пшеницы на основе оптимизации зяблевой обработки почвы, способов посева и норм азотной подкормки с целью получения стабильных урожаев и качественного зерна озимой пшеницы.

Научные исследования проводились в 2008–2011 гг. в условиях стационарного полевого опыта кафедры общего земледелия и землеустройства ФГБОУ ВПО «Пензенская ГСХА» в паровом звене восьмипольного зернопаротравяного севооборота со следующим чередованием культур: 1 — чистый пар, 2 — озимая пшеница, 3 — яровая пшеница, 4 — однолетние травы + клевер, 5–6 — клевер, 7 — озимая пшеница, 8 — яровая пшеница.

Почва опытного участка представлена черноземом выщелоченным, тяжелосуглинистым по гранулометриче-

Таким образом, использование изученных удобрений повышает не только декоративные качества газона, но и устойчивость трав к неблагоприятным внешним условиям, вредителям и болезням. Внесение комплексных удобрений пролонгированного действия требует в значительной степени меньше затрат на внесение, чем внесение традиционных комплексных удобрений.

скому составу с содержанием гумуса — 6,5%, pH 4,8–4,9, обеспеченность азотом высокая, фосфором и калием — средняя.

Погодные условия 2008 г. характеризовались как благоприятные для роста и развития озимой пшеницы, 2009 г. — умеренно влажный, 2010 г — засушливый, 2011 г — умеренно влажный. Предшественником озимой пшеницы сорта Безенчукская 380 был чистый пар.

### Схема опыта

Фактор А — зяблевая обработка почвы: 1 — двухфазная отвальная на 25–27 см (контроль), 2 — двухфазная безотвальная на 25–27 см, 3 — минимальная (мелкая) на 10–12 см.

Фактор В — способы посева: 1 — рядовой посев сеялкой СЗ — 3,6 (контроль), 2 — разбросной посев сеялкой СШ — 3,5.

Фактор С — азотные подкормки: 1 — без удобрений (контроль), 2 —  $N_{30}$  — в начале весенней вегетации, 3 —  $N_{60}$  — в начале весенней вегетации, 4 —  $N_{90}$  — в два срока:  $N_{60}$  — в начале весенней вегетации +  $N_{30}$  — выход в трубку озимой пшеницы, 5 —  $N_{120}$  — в три срока:  $N_{60}$  — в начале весенней вегетации +  $N_{30}$  — выход в трубку озимой пшеницы +  $N_{30}$  — в фазу колошения.

Повторность в опыте четырехкратная. Опыт заложен методом расщепленных делянок, размещение вариантов рендомизированное. Размер делянок первого порядка:

длина — 50 м, ширина — 6 м. Общая площадь делянок — 300 м<sup>2</sup>, учетная площадь — 200 м<sup>2</sup>, ширина защитных полос между делянками — 2 м. Размер делянок второго порядка: длина 25 м, ширина 6 м. Общая площадь 150 м<sup>2</sup>, учетная 100 м<sup>2</sup>. Размер делянок третьего порядка: длина 5 м, ширина 6 м. Общая площадь 30 м<sup>2</sup>, учетная 20 м<sup>2</sup>.

Зяблевую обработку осуществляли в соответствии с установленной в опыте схемой, с предварительным лущением во всех вариантах на 6–8 см. Сев озимой пшеницы проводили рядовой сеялкой СЗ — 3,6 и разбросной Обь-43Т.

В современных технологиях возделывания культур на обработку почвы приходится до 40% энергетических и 25% трудовых затрат [4]. В этой связи сельскохозяйственному производству необходима эффективная научно обоснованная система обработки почвы, которая вместе с тем была бы более производительной и ресурсосберегающей [2, 5, 6].

В лесостепи Среднего Поволжья, где влага определяет плодородие почвы и урожайность сельскохозяйственных культур, при обработке почвы необходимо добиваться оптимального сложения пахотного слоя, что является важным фактором, оказывающим влияние на водно-физические свойства и плодородие почвы [1].

Высокогумусированные черноземные почвы имеют равновесную плотность 1,0–1,3 г/см<sup>3</sup>, которая совпадает с оптимальной для зерновых культур, что позволяет уменьшить интенсивность и глубину основной обработки этих почв. Наименьшая плотность сложения перед посевом, при физической спелости почвы и перед уборкой озимой пшеницы во все годы исследований в пахотном слое наблюдалась в вариантах с отвальной обработкой почвы — 1,03–1,14 г/см<sup>3</sup>, в то время как в вариантах с безотвальным рыхлением она составила — 1,09–1,14 г/см<sup>3</sup>, а с минимализированной зябью — 1,11–1,20 г/см<sup>3</sup>, которая не выходит за пределы оптимальных значений для озимой пшеницы и свидетельствует о возможности замены отвальной зяблевой обработки почвы на менее энергоемкую минимальную.

В годы проведения опыта различные системы зяблевой обработки почвы черного пара не оказали существенного влияния на запасы продуктивной влаги в метровом слое почвы. Перед посевом запасы продуктивной влаги в варианте со вспашкой составили 198,6 мм, с безотвальной обработкой — 195,9 мм и минимальной — 200,6 мм; в фазу колошения озимой пшеницы — 105,8 мм, 111,2 мм и 113,3 мм соответственно.

При определении запасов продуктивной влаги перед уборкой выявлена та же закономерность.

В почвенно-климатических условиях лесостепной зоны Среднего Поволжья на примере Пензенской области при выполнении всех этапов технологии возделывания возможно получение стабильных урожаев зерна озимой пшеницы Безенчукская 380.

Сложившиеся погодные условия за годы исследований способствовали сильному варьированию урожайности озимой пшеницы в пределах 1,95–5,43 т/га.

Системы зяблевой обработки почвы за годы исследований существенного влияния на урожайность не оказали. Урожайность озимой пшеницы варьировала в зависимости от зяблевой обработки почвы в пределах — 3,27–3,35 т/га (таблица).

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что минимальная основная обработка черного пара практически не снижает урожайность озимой пшеницы по сравнению с двухфазной отвальной зябью. Более существенное влияние на урожайность культуры оказали способы посева и дозы азотной подкормки.

Разбросной способ посева в сравнении с рядовым повышал урожайность озимой пшеницы в среднем на 0,29 т/га.

Наибольшая урожайность (3,49–3,76 т/га) на всех фонах зяблевой обработки почвы отмечается на вариантах при разбросном способе посева в сочетании с уровнем азотной подкормки от 60 до 90–120 кг д.в. на га. Увеличение азотной подкормки с 60 до 90–120 кг/га д.в. не приводит к существенному повышению урожайности озимой пшеницы.

Производство высококачественного зерна пшеницы может быть основано лишь на выращивании сортов, обладающих комплексом ценных технологических свойств, и прежде всего — сильных пшениц. Помимо генотипа важное значение в улучшении качества зерна пшеницы имеет технология выращивания, позволяющая наиболее полно реализовать возможности, заложенные в генотипе [3].

Результаты исследований показали, что погодные условия способствуют в значительной степени изменению процессов накопления белка в зерне. За годы исследований на всех вариантах опыта белковость зерна на контроле составила 12,7–13,0%, на вариантах с проведением азотной подкормки в начале весенней вегетации озимой пшеницы в дозе 30 кг/га д.в. — 13,9–14,3%, при применении разовой подкормки 60 кг/га д.в. и дробной подкормки в дозе 90–120 кг/га д.в. — 14,8–15,5%. Увеличение дозы азотной подкормки с 60 до 120 кг/га д.в. на всех вариантах обработки почвы и способах посева не приводило к существенному увеличению белковости зерна озимой пшеницы.

По всем изучаемым вариантам опыта количество клейковины изменялось в пределах 25,6–30,6%. Наибольшее её количество отмечено в зерне озимой пшеницы, полученной при проведении азотной подкормки в дозе 60–120 кг/га д.в. Качество клейковины на всех вариантах опыта варьировало в пределах 70–82 ед. ИДК, т.е. относилось к I и II группам.

Лучшее зерно озимой пшеницы по количеству и качеству клейковины формировалось на всех вариантах опыта с применением разовой дозы азотной подкормки 60 кг/га д.в. и дробном внесении в дозе 90–120 кг/га д.в.. Увеличение дозы азотной подкормки с 60 до 120 кг/га д.в. не приводило к существенному увеличению клейковины в зерне озимой пшеницы.

Таблица 1. Урожайность и качество зерна озимой пшеницы в зависимости от систем зяблевой обработки почвы, способов посева и удобрений (среднее за 2008–2011 гг.)

| А  | Фактор     |                       | Урожайность,<br>т/га | Содержание<br>белка, % | Клейковина, |     |
|--|------------|-----------------------|----------------------|------------------------|-------------|-----|
|  | В          | С                     |                      |                        | %           | ИДК |
| Двухфазная<br>отвальная  | рядовой    | N <sub>0</sub>        | 2,86                 | 12,7                   | 25,8        | 82  |
|  |            | N <sub>30</sub>       | 3,13                 | 13,9                   | 27,8        | 81  |
|  |            | N <sub>60</sub>       | 3,27                 | 14,8                   | 29,1        | 71  |
|  |            | N <sub>60+30</sub>    | 3,35                 | 15,1                   | 30,1        | 70  |
|  |            | N <sub>60+30+30</sub> | 3,38                 | 14,7                   | 30,0        | 71  |
|  | разбросной | N <sub>0</sub>        | 3,08                 | 13,0                   | 26,4        | 82  |
|  |            | N <sub>30</sub>       | 3,40                 | 14,1                   | 28,3        | 81  |
|  |            | N <sub>60</sub>       | 3,59                 | 15,1                   | 29,8        | 70  |
|  |            | N <sub>60+30</sub>    | 3,73                 | 15,2                   | 30,0        | 71  |
|  |            | N <sub>60+30+30</sub> | 3,76                 | 15,2                   | 30,0        | 71  |
| Двухфазная<br>безотвальная   | рядовой    | N <sub>0</sub>        | 2,83                 | 12,7                   | 25,6        | 82  |
|  |            | N <sub>30</sub>       | 3,08                 | 14,0                   | 28,2        | 81  |
|  |            | N <sub>60</sub>       | 3,22                 | 14,8                   | 29,5        | 72  |
|  |            | N <sub>60+30</sub>    | 3,34                 | 14,9                   | 29,9        | 72  |
|  |            | N <sub>60+30+30</sub> | 3,38                 | 14,7                   | 29,9        | 72  |
|  | разбросной | N <sub>0</sub>        | 3,04                 | 12,9                   | 26,4        | 81  |
|  |            | N <sub>30</sub>       | 3,37                 | 14,2                   | 28,3        | 80  |
|  |            | N <sub>60</sub>       | 3,55                 | 15,2                   | 29,7        | 71  |
|  |            | N <sub>60+30</sub>    | 3,69                 | 15,1                   | 29,7        | 70  |
|  |            | N <sub>60+30+30</sub> | 3,72                 | 15,0                   | 29,8        | 70  |
| Минимальная  | рядовой    | N <sub>0</sub>        | 2,83                 | 12,7                   | 25,8        | 82  |
|  |            | N <sub>30</sub>       | 3,08                 | 14,1                   | 27,7        | 81  |
|  |            | N <sub>60</sub>       | 3,22                 | 15,2                   | 29,8        | 70  |
|  |            | N <sub>60+30</sub>    | 3,34                 | 15,3                   | 29,9        | 70  |
|  |            | N <sub>60+30+30</sub> | 3,38                 | 15,3                   | 29,9        | 71  |
|  | разбросной | N <sub>0</sub>        | 3,02                 | 12,9                   | 26,6        | 82  |
|  |            | N <sub>30</sub>       | 3,35                 | 14,3                   | 28,6        | 81  |
|  |            | N <sub>60</sub>       | 3,49                 | 15,4                   | 30,6        | 70  |
|  |            | N <sub>60+30</sub>    | 3,57                 | 15,5                   | 30,4        | 71  |
|  |            | N <sub>60+30+30</sub> | 3,63                 | 15,5                   | 30,4        | 71  |
| НСР <sub>05</sub> для А – 0,20 т/га, В – 0,18 т/га, С – 0,20 т/га, АВ – 0,14 т/га, АС – 0,21 т/га, ВС – 0,22 т/га, АВС – 0,23 т/га |            |                       |                      |                        |             |     |

Энергетическая оценка позволяет определить эффективность отдельных приёмов и приоритетное направление в производстве той или иной культуры.

Наибольший коэффициент энергетической эффектив-

ности – 3,38 был получен на варианте с минимальной обработкой почвы при разбросном способе посева с внесением в подкормку N<sub>60</sub> кг/га д.в. аммиачной селитры в начале весенней вегетации.

#### Литература:

1. Бакулова, И.В. Формирование урожайности и зимостойкости сортов озимой пшеницы в зависимости от элементов технологии возделывания в условиях лесостепи Среднего Поволжья: автореф. дис. канд. с.-х. наук / И.В. Бакулова. – Пенза, 2007. – 22 с.
2. Безуглов, В.Г. Минимальная обработка почвы / В.Г. Безуглов, Р.М. Гафуров // Земледелие. – 2002. – №4. – С. 21–22.
3. Войтович, Н.В. Влияние элементов технологий возделывания зерновых культур на качество зерна / Н.В. Войтович, В.Ф. Кирдин, Н.А. Полев // Проблемы повышения качества зерна пшеницы и других зерновых культур: сб. научных трудов. – М.: Россельхозакадемия, 1998. – С. 36–44.

4. Казаков, Г.И. Обработка почвы в Среднем Поволжье: монография / Г.И. Казаков. — Самара: Самарская государственная сельскохозяйственная академия, 2008. — 251 с.
5. Кашеев, А.Н. Севообороты и обработка почвы в интенсивном земледелии: учебное пособие / А.Н. Кашеев, А.Н. Орлов. — Пенза: РИО ПГСХА, 2007. — 153 с.
6. Орлов, А.Н. Ресурсосберегающие системы зяблевой обработки почвы в современном земледелии / А.Н. Орлов, С.В. Богомазов, В.В. Манейлов // Нива Поволжья. — 2007. — №2 (3). — С. 17–20.

## Оптимизация приемов ухода за свекловичными посевами

Соловьев Сергей Владимирович, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент  
Мичуринский государственный аграрный университет

Известно, что растения в естественных условиях произрастания подвергаются воздействию разных по природе стрессовых факторов. В сельскохозяйственном производстве широко используются различные агроприемы, которые при относительно небольшой стоимости обеспечивают рост продуктивности и качества растениеводческой продукции, в некоторых случаях сопоставимые с результатами действия минеральных удобрений. Поэтому важным направлением в совершенствовании технологии возделывания сельскохозяйственных культур является разработка эффективной системы применения современных регуляторов — существенного фактора повышения продуктивности [1].

Полевой опыт по изучению влияния регуляторов роста растений и норм высева семян на формирование урожая сахарной свеклы проводился в течение 2009–2011 гг. в ООО «Агротехнологии» Никифоровского района Тамбовской области. Посевы сахарной свеклы размещались в звене севооборота: 1. горох. 2. озимая пшеница. 3. сахарная свекла. 4. ячмень.

Почва опытного участка — чернозем выщелоченный тяжелосуглинистый. Мощность пахотного слоя 30–35 см; содержание гумуса 4,0–4,6 %; легкогидролизуемого азота 14,2–33,4 мг;  $P_2O_5$ —12,7–13,8 мг;  $K_2O$  — 6,5–10,8 мг на 100 г почвы; рН почвенного раствора — 5,3–5,9.

На фоне трехкратной гербицидной обработки посевов применялась двукратная обработка посевов ранцевым опрыскивателем регуляторами роста растений: Иммуноцитифитом (2 мл/га); Альбитом (40 мл/га); Цирконом (10 мл/га); Гуми (200 г/га) и однократная Эпином — Экстра (100 мл/га). Расход рабочего раствора 150–200 л/га.

В контрольном варианте проводилась только трехкратная обработка посевов гербицидами, рекомендованных к применению в данной зоне.

Применение гербицидов осуществлялось по следующей схеме: первая обработка проводилась в фазе семядольных листьев преобладающих видов сорняков, вторая и третья — по мере появления новых всходов сорняков с интервалом 10–15 дней (в зависимости от погодных условий).

Нормы высева семян сахарной свеклы — 5,5; 6,0 и 6,5 штук на погонный метр рядка. Диапазон густоты посева был определен на основании имеющихся в литературе рекомендаций для северо-востока Центрально-Черноземного региона. Ширина междурядья 0,45 м.

Опыты закладывались методом рендомизированных повторений в четырехкратной повторности, посевная площадь делянки составляет 54 м<sup>2</sup>. Учет урожая проводился путем сплошного сбора корнеплодов с делянок. Учеты и наблюдения в опытах проводили по общепринятым методикам и ГОСТам, рекомендованным для подобных исследований.

Характеризуя вегетационные периоды 2009–2011 гг., следует отметить, что в целом по влагообеспеченности они были благоприятными для пропашных культур, за исключением 2010 года, когда в отдельные периоды в почве создавался напряженный водный режим.

Установлено, что оптимальная величина объемной массы почвы оказывает существенное влияние на получение дружных и ровных всходов, обеспечивает лучшее нарастание ассимиляционного аппарата и корнеплодов, формирование корнеплода правильной формы с мощной глубоко развитой корневой системой. Результаты исследований показали, что самая рыхлая почва в период вегетации сахарной свеклы была в период посев — всходы. Далее, за счет самоуплотнения, объемная масса постепенно возрастает и в период уборки достигает своего максимума. Однако в целом, можно отметить, что в течение вегетационного периода сахарной свеклы плотность находилась в оптимальных пределах.

Так в среднем за период 2009–2011 гг. в период полных всходов в слое почвы 0–10 см. она находилась в пределах 0,90–1,11 г/см<sup>3</sup>. В фазу смыкания листьев в междурядьях она составляла 1,16–1,27 г/см<sup>3</sup>. К уборке наблюдалась тенденция к увеличению объемной массы почвы. Отмечалась определенная закономерность — в засушливых условиях июля-августа (2009 и 2010 гг.) объемная масса почвы в пахотном слое была в пределах 1,18–1,22 г/см<sup>3</sup>, а во влажных (2011 г.) — 1,23 г/см<sup>3</sup>, то есть с увеличением увлажненности происходило повышение плотности пахотного слоя почвы.

Видовой состав сорной растительности на посевах сахарной свеклы зависит от многих факторов, но определяющие среди них почвенно-климатические. Так в фазу полных всходов количество сорных растений в среднем за три года исследований составляло от 43 до 54 шт./м<sup>2</sup>. В фазу смыкания листьев в междурядьях количество сорняков было от 26 до 50 шт./м<sup>2</sup>. Перед уборкой отмечалась тенденция к увеличению засоренности при увеличении количества осадков. Так в засушливом 2010 году засоренность посевов была наименьшей и составила 29 всходов сорняков на квадратный метр. В условиях 2009 и 2011 она увеличивалась соответственно на 32 и 43%.

Для получения высокого урожая сахарной свеклы необходимо создать оптимальную густоту стояния растений и высокий процент их выживаемости к уборке. В наших исследованиях полевая всхожесть семян мало изменялась по нормам высева семян, но заметно различалась в зависимости от гибридов и по годам. Количество появившихся всходов изменялась в зависимости от продолжительности периода посев — всходы. При наиболее коротком периоде была отмечена более высокая полевая всхожесть семян. Увеличение продолжительности периода появления всходов до 12–15 дней из-за недостаточной влажности верхнего слоя почвы, приводило к снижению полевой всхожести.

Так в более благоприятных условиях увлажнения в период посев-всходы, которые наблюдались в 2010 и 2011 гг. она в среднем за годы исследований достигала 71,8–92,7%. В засушливых условиях апреля — мая 2009 года (полные всходы появились лишь на 13–15 день после посева) всхожесть снижалась на 12,4–21,1% и составляла в среднем по гибридам 59,4–71,6%.

Самую высокую полевую всхожесть имели гибриды Триада, Пират Евро 1, Баккара, и Ахат, где она соответственно составила в среднем за три года 76,5; 79,1; 79,4 и 77,9%. Более низкий вышеперечисленный показатель был отмечен у гибридов Пилот, Орикс и Крокодил — 73,8; 74,4; 73,7, а наименьший у гибрида РМС-70—70,8%, что объяснялось более высокой энергией прорастания зарубежных семян.

Выживаемость растений к уборке в зависимости от изучаемых факторов была различной. В наших исследованиях данный показатель находился в пределах от 66 до 86%. Такие колебания объясняются как различными метеорологическими условиями, складывающимися во время вегетации, так и влиянием регуляторов роста растений, норм высева семян и биологическими особенностями изучаемых гибридов. В целом по опыту выживаемость растений была высокой и составила в среднем за три года исследований у гибрида Триада-74—81%; Пират Евро 1 — 71–83%; Пилот — 74–84%; Баккара — 73–84%; Ахат — 72–81%; Орикс — 81–86%; Крокодил — 73–90% и РМС-70 — 66–73%.

Самая низкая сохранность растений свеклы была отмечена у отечественного гибрида РМС-70, а из зарубежных — у Триады, Пилота, Баккары и Ахата, так как

изучаемые гибриды по-разному реагировали на изменяющиеся почвенно-климатические условия.

На выживаемость растений существенное влияние оказывали регуляторы роста. Было отмечено, что при их применении у всех изучаемых гибридов происходило увеличение количества сохранившихся растений по сравнению с контролем в среднем на 7–10%.

Не все гибриды одинаково реагировали на применяемые регуляторы роста. Наиболее отзывчивыми к ним оказались Пират Евро 1; Баккара; Крокодил и РМС-70, где показатели выживаемости в среднем по вариантам опыта составили соответственно 78,6; 78,4; 82,4 и 71,6% и были выше, чем в контрольных на 7,6; 5,4; 5,4 и 5,6%.

Исследованиями установлено, что на показатели выживаемости различные регуляторы роста влияли по-разному. Так лучшая сохранность к уборке была отмечена при применении регуляторов роста Эпин-Экстра, Иммуноцитифит и Гуми, где выживаемость была выше по сравнению с контролем соответственно на 4,3; 5,8 и 9,3%. У посевов, обработанных Альбитом и Цирконом данный показатель был ниже, чем в вышеперечисленных вариантах в среднем на 2,7–5,5% и превышала контроль на 3,1 и 0,3% соответственно.

Нормы высева оказывали определенное влияние на выживаемость растений к моменту уборки. Было отмечено, что увеличение густоты посева приводило к снижению сохранившихся растений сахарной свеклы к моменту уборки. Так наибольшая она была во всех вариантах опыта при посеве 5,5 всхожих семян на погонный метр рядка и составляла 72–89%. При увеличении нормы до 6 семян выживаемость снижалась в среднем на 6,2%, а до 6,5 семян — на 9,7% по сравнению с высевом 5,5 семян. Это объяснялось тем, что при более плотном расположении растений в рядке они сильнее угнетают друг друга и гибнут в большем количестве, чем при менее плотном.

Высокие урожаи возможно получать при высокой культуре земледелия, применяя комплекс обоснованных агроприемов. Проведенные нами в 2009–2011 гг. исследования показывают, что урожайность корнеплодов сахарной свеклы имела некоторые различия по гибридам. В среднем за три года более высокую и примерно равную урожайность обеспечили гибриды Пират Евро 1, Баккара, Ахат и Орикс, которая составила соответственно 37,8; 37,6; 37,2 и 37,3 т/га. На делянках с Крокодилом корнеплодов собрали больше в среднем на 4,4–5,5% по сравнению с вышеперечисленными гибридами и на 12,7; 7,9 и 28,8% по сравнению с гибридами Триада, Пилот и РМС-70 соответственно. Более низкая урожайность отечественного гибрида объяснялась низкой полевой всхожестью семян и выживаемостью растений по сравнению с гибридами зарубежной селекции.

На формирование урожая определенное влияние оказывали и регуляторы роста растений. Так опрыскивание посевов сахарной свеклы регуляторами Эпин — Экстра, Иммуноцитифит и Гуми способствовало повышению урожайности корнеплодов в среднем за три года исследований у всех гибридов на 7,6–11,1% по сравнению с

контролем и на 6,3–9,7 и 3,5–7,1% по сравнению с Альбитом и Цирконом соответственно.

Не все гибриды сахарной свеклы одинаково реагировали на применение регуляторов роста. Так на опрыскивание посевов росторегулирующими препаратами лучше всего отзывались гибриды Пират Евро 1 (средняя прибавка урожая составила 8,6%), Пилот (8,5%) и РМС-70 (24,5%). Прибавка при применении регуляторов у гибридов Триада, Баккара, Ахат, Орикс и Крокодил составила соответственно 4,6; 4,0; 3,2; 5,1; и 3,8% по сравнению с контрольным вариантом.

На формирование урожайности корнеплодов заметное влияние оказывали нормы высева семян. Более благоприятные условия в течение вегетации для формирования урожая складывались у всех гибридов сахарной свеклы при норме высева 6 всхожих семян на погонный метр ряда во всех вариантах опыта.

Высев 6,5 семян приводил к снижению урожайности у гибрида Триада на 4,2%; Пират Евро 1 — на 3,2; Пилот — на 5,4; Баккара — на 4,5; Ахат — на 4,4; Орикс — на 3,2; Крокодил — на 4,1 и РМС-70 — на 6,3% по сравнению с нормой 6 всхожих семян. Снижение же нормы до 5,5 семян на погонный метр приводило к недобору урожая корнеплодов сахарной свеклы в среднем за три года исследований на 3,2–6,3%.

Регуляторы роста также оказывали определенное влияние на содержание сахарозы в корнеплодах. Применение

их позволило увеличить сахаристость корней в среднем на 0,4%. Не все гибриды в одинаковой степени реагировали на обработку росторегулирующими препаратами. Лучше всего отзывались на эту обработку гибриды Пират Евро 1 (увеличение сахаристости по сравнению с контролем составило 3,2%), Баккара (2,8%) и РМС-70 (2,6%); хуже реагировали Триада (1,1%) и Пилот (1,6%), чуть лучше и практически одинаково Ахат (2,1%), Орикс и Крокодил (2,2%).

Из всех применяемых росторегулирующих препаратов наиболее эффективными в плане накопления сахаров оказались Эпин-Экстра, Иммуноцитифит и Гуми, а у отечественного гибрида еще и Альбит. Применение вышеперечисленных препаратов позволило повысить сахаристость в среднем на 0,2–1% по сравнению с контролем и на 0,2–0,8% по сравнению с Альбитом и Цирконом.

Таким образом, следует отметить, что применение регуляторов роста способствовало получению прибавки урожая у всех гибридов сахарной свеклы в среднем на 7,8% по сравнению с контролем. В качестве эффективных регуляторов роста следует применять Эпин-Экстра, Иммуноцитифит и Гуми.

Возделывание гибридов Пират Евро 1, Баккара, Ахат и Крокодил позволяет получить самую высокую урожайность корнеплодов в пределах 37,8–39,2 т/га.

Оптимальная норма высева — 6 всхожих семян на погонный метр ряда для всех гибридов сахарной свеклы.

#### Литература:

1. Вакуленко В.В., Шаповал О.А. Регуляторы роста растений: новые регуляторы роста в сельскохозяйственном производстве // Агро XXI. — 1999. — №3. — С. 2–3.

## Связь между продолжительностью откорма поросят и биохимическим составом крови

Черных Александр Викторович, Черных Наталья Марковна  
Верхнехавский агрохолдинг (Воронежская обл.)

*Авторами проведены исследования корреляции между продолжительностью откорма поросят и биохимическим составом крови, а также связи живой массой откармливаемых поросят при постановке на откорм и скоростью откорма.*

**Ключевые слова:** откорм свиней, корреляционная связь, живая масса, общий белок крови.

В настоящее время чрезвычайно важными становятся технологические тонкости, которые на первый взгляд несущественны, однако в совокупности с множеством других элементов технологического процесса являются ключевыми (Шарнин В.Н., 2010).

Одна из биологических предпосылок улучшения мясных качеств свиней — тип обмена веществ, характеризующийся специфичностью и разной интенсивностью об-

разования белка в организме животного. Своевременное выявление и широкое использование в селекционном процессе животных с повышенным обменом веществ позволит улучшить качество туш свиней в желательном направлении (Околышев С.М., 2008).

Многочисленные исследования российских и зарубежных авторов свидетельствуют о том, что у лучших по продуктивности свиней в крови содержится в более вы-

Таблица 1. Живая масса поросят и результаты исследования их крови на начало откорма

| № поросёнка                                  | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Живая масса, кг                              | 21,8  | 27,6  | 30,5  | 30,6  | 35,4  | 39,6  | 30,2  | 21,6  | 26,6  | 25,4  |
| Содержание общего белка, г/л                 | 74,74 | 74,16 | 74,74 | 75,90 | 75,90 | 77,64 | 77,06 | 73,00 | 74,42 | 74,16 |
| Содержание общих иммуноглобулинов, г/л       | 21,8  | 24,5  | 23,4  | 21,9  | 16,8  | 19,8  | 29,8  | 21,7  | 26,3  | 25,5  |
| Содержание альбуминов, г/л                   | 42,94 | 41,18 | 46,17 | 47,29 | 47,77 | 46,49 | 47,61 | 40,38 | 46,17 | 47,94 |
| Активность щелочной фосфатазы, Е/л.          | 38    | 37    | 43    | 36    | 39    | 46    | 43    | 36    | 27    | 33    |
| Возраст достижения живой массы 100 кг., дней | 176   | 171   | 181   | 168   | 157   | 151   | 180   | 161   | 166   | 165   |

соких концентрациях общий белок, гемоглобин, эритроциты, гормоны, а также в протеинограмме крови более зрелых животных преобладает глобулиновая фракция над альбуминовой (Гудилин И., Лазарева Л., 2008).

Научно-производственные опыты проводились в 2010–2011 гг. на базе ООО «Альфа» Верхнехавского района Воронежской области, лаборатории испытательного центра (г. Воронеж).

Для проведения исследований по изучению эффективности откорма в зависимости от массы поросят при постановке на откорм и исследований по изучению корреляции между составом крови откармливаемых поросят и мясными, откормочными качествами была выделена группа поросят (10 голов) на откорме 82-дневного возраста. Поросята содержались в одном станке, размером 30 м<sup>2</sup>. Всего в станке содержалось 35 голов. Таким образом, на поросенка приходилось 0,85 м<sup>2</sup> площади станка, что соответствует зооигиеническим нормам 0,65–0,8 м<sup>2</sup> (Карташова А.Н., 2007). Температура воздуха в корпусе во время проведения исследований составляла 18°С. Влажность воздуха 80 %, что также соответствует норме. У всех поросят была определена живая масса в начале откорма, середине и конце откорма, с точностью до 0,1 кг. У всех опытных поросят была исследована кровь на содержание общего белка, общих иммуноглобулинов и альбуминов, активность щелочной фосфатазы при первом и втором взвешивании (в начале и середине откорма).

Полученные данные были статистически обработаны. Связь между показателями определяли с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (Рокитский П.Ф., 1961). Расчёт коэффициента производили по формуле:

$$q = 1 - 6 \cdot \sum d^2 / (n-1) \cdot n \cdot (n+1), \text{ где}$$

$q$  – коэффициент Спирмена;

$d^2$  – квадрат разницы рангов;

$n$  – количество членов в исследуемом ряду.

Коэффициент ранговой корреляции использовали, потому что показатели были разнородные (живая масса, состав крови и т.д.), а распределение рядов были асимметричны, тогда как для простой статистической обработки необходимо нормальное симметричное распределение рядов.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1 поросёнок № 6 имел самую большую живую массу (39,6 кг). У него же наблюдается самое высокое содержание общего белка (77,64 г/л). Поросята, имевшие низкую живую массу (21,8 кг и 21,6 кг – поросята № 1,8) имели и низкое содержание общего белка (74,74 и 73,00 г/л). При статистической обработке данных установлена корреляция между массой поросенка и содержанием белка в его крови ( $q = 0,8$ ). Самая высокая активность щелочной фосфатазы (46 Е/л) также у поросенка под номером 6, а поросята с низкой живой массой (№ 9, 10) имеют и низкую активность щелочной фосфатазы, однако достоверной корреляции между показателями нет ( $q = 0,65$ ). Не установлена связь между массой поросенка при постановке на откорм и содержанием иммуноглобулинов в крови ( $q = -0,3$ ). Достоверной корреляции между массой поросёнка и содержанием альбуминов в крови не установлено ( $q = 0,42$ ).

Из таблицы 1 видно, что более крупные поросята, имевшие повышенное содержание общего белка в крови на начало откорма (№ 5,6,7), быстрее достигли 100 кг живой массы. Так, разница между поросёнком № 6 и поросёнком № 1 по скорости достижения 100 кг составила 16%. Однако, статистически корреляция оказалась не достоверной (между живой массой при постановке на откорм и возрастом достижения 100 кг –  $q = -0,26$ ; между содержанием общего белка, на начало откорма и возрастом достижения 100 кг –  $q = -0,08$ ).

Результаты исследования крови поросят 128-дневного возраста представлены в таблице 2.

При статистической обработке данных таблицы 2 было выявлено, что между содержанием общего белка и массой поросёнка в середине откорма нет достоверной корреляции ( $q = -0,06$ ); между содержанием общих иммуноглобулинов и живой массой также нет достоверной связи ( $q = 0,11$ ); между содержанием альбуминов и живой массой нет достоверной связи ( $q = 0,22$ ); между живой массой и содержанием щелочной фосфатазы в крови также нет достоверной связи ( $q = -0,05$ ).

При обработке данных живой массы поросят при постановке на откорм и живой массы в 128-дневном возрасте (середина откорма) установлена достоверная связь

Таблица 2. Результаты исследования крови и живая масса поросят 128-дневного возраста

| № поросёнка                            | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Живая масса, кг                        | 53    | 63    | 62    | 62    | 70    | 76    | 58    | 58    | 53    | 56    |
| Содержание общего белка, г/л           | 70,68 | 70,10 | 69,52 | 75,90 | 73,58 | 75,90 | 74,16 | 71,84 | 75,90 | 76,48 |
| Содержание общих иммуноглобулинов, г/л | 21,1  | 23,5  | 22,2  | 24,4  | 21,1  | 26,2  | 24,7  | 20,6  | 21,5  | 28,6  |
| Содержание альбуминов, г/л             | 39,29 | 40,20 | 40,20 | 46,80 | 39,60 | 43,20 | 40,20 | 40,20 | 42,00 | 39,60 |
| Активность щелочной фосфатазы, Е/л.    | 33    | 34    | 37    | 113   | 30    | 23    | 23    | 32    | 27    | 20    |

( $q=0,8$ ), из чего можно сделать вывод, что чем больше масса поросёнка при постановке на откорм, тем больше и последующая его масса.

Таким образом, можно сделать вывод, что между содержанием общего белка в крови и живой массой поросят при постановке на откорм существует достоверная связь. В середине и конце откорма соответствующей корреляции не обнаружено. Между живой массой поросят при

постановке на откорм и живой массой в 128-дневном возрасте (середина откорма) установлена достоверная связь. Между живой массой при постановке на откорм и возрастом достижения 100 кг, содержанием общего белка и возрастом достижения 100 кг корреляции не установлено. Однако для окончательных выводов выборка мала и при её увеличении можно ожидать наличия отрицательной связи.

Литература:

1. Гудилин И., Лазарева Л., Содержание гормонов в крови свиней разных генотипов / И. Гудилин, Л. Лазарева // Свиноводство. — 2008. — № 2. — С. 27–28.
2. Карташова А.Н. Гигиена животных. Практикум: учебное пособие для студентов спец-ти «Ветеринарная медицина» / А.Н. Карташова. — Минск: ИВЦ Минфина, 2007. — 292 с.
3. Околышев С.М. Мясо-сальные качества свиней / С.М. Околышев // Животноводство России — 2008. — № 4. — С. 43–45.
4. Рокицкий П.Ф. Биологическая статистика М.: Статистика, 1961. — 130 с.
5. Шарнин В.Н. Производители и переработчики свинины впервые соберутся вместе / В.Н. Шарнин // Свиноводство. — 2010. — № 6. — С. 8–9.

# ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

## Обеспечение безопасности на уроках физической культуры в общеобразовательных учреждениях

Кизиляева Екатерина Юрьевна, аспирант

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург)

Барышникова Татьяна Владимировна, учитель физической культуры;

Безбородов Николай Иванович, учитель физической культуры

ГБОУ СОШ № 98 (Калининский р-н, г. Санкт-Петербург)

Правила безопасного поведения школьников давно прописаны, широко обсуждаются в рамках образовательных учреждений, в семьях, в средствах массовой информации. И, казалось бы, все с ними знакомо. Но, тем не менее, мы часто узнаём о серьёзных травмах, полученных школьниками в различных местах: дома, на улице, в школе и т.д.

Травма — это одномоментное внезапное воздействие различных внешних факторов (механических, термических и т.д.) на организм человека, приводящее к нарушению структуры, анатомической целостности тканей и физиологических функций.

Травматизм — совокупность травм, возникших в определенной группе населения за определенный отрезок времени, в нашем случае — на уроке физической культуры. Следует отметить, что современные уроки физической культуры не всегда являются безопасными для занимающихся, несмотря на то, что физкультура является «уроком здоровья», где травмы недопустимы. В настоящее время в образовательный стандарт включен третий урок физкультуры. Это, безусловно, хорошо, ведь чем больше дети двигаются, тем лучше себя чувствуют. А учитывая принцип единства и целостность всех проявлений организма (П.Ф.Лесгафт) данные занятия благоприятно влияют на весь образовательный процесс и внешкольную деятельность учащихся. Но, с его введением, к ряду проблем школьной физкультуры добавились следующие: сложность включения в школьное расписание, нехватка залов, инвентаря, оборудования, квалифицированных кадров и т.д. В совокупности они могут оказывать серьёзное влияние на получение школьниками травм.

В целях совершенствования уроков физической культуры, в частности, профилактики травматизма, нами было проведено исследование, теоретическое значение которого заключается в изучении причин получения травм на данных уроках. Практическое значение связано с разработкой мер профилактики травматизма на уроке физической культуры. Преподавателям физиче-

ской культуры и школьникам можно дать практические рекомендации, снижающие количество травм, получаемых школьниками.

Объектом исследования является организация и проведение уроков физической культуры в школе.

Предмет исследования — учащиеся 5–11 классов различных школ Санкт-Петербурга, посещающие уроки физической культуры.

Гипотеза исследования: введение на уроках физической культуры строгой дисциплины, использование только качественного инвентаря и оборудования, изучение и следование правилам безопасного поведения, изучение теоретических основ физической культуры, а так же способствование тому, чтобы дети занимались физической культурой и спортом вне школы, существенно повысит уровень знаний, умений и навыков школьников в области физической культуре и снизит уровень травматизма.

В литературе, посвященной данному вопросу, отмечены следующие основные причины травматизма на уроках физической культуры.

1. Плохая дисциплина на уроке, которой способствует низкий уровень воспитательной работы, необъективное судейство, нарушение правил игр, конфликтные ситуации в классе и т.д. У учеников появляется невнимательность, поспешность, снижается уровень самоконтроля, появляется отсутствие сосредоточенности. Несмотря на то, что на уроке физической культуры необходимо быть внимательным и сосредоточенным на своих действиях, выполнении упражнений с правильной техникой и не отвлекаться на посторонние разговоры и мысли. В связи с плохой дисциплиной появляется несерьёзное отношение к страховке. Учитель не обучает её приёмам, не осуществляет сам, а так же не использует средства пассивной страховки (не используются маты, ограждения и т.д.).

2. Ошибки в методике проведения занятий, которые связаны с нарушением дидактических принципов обучения (регулярность занятий, постепенность увеличения

нагрузки, последовательность). Проведение занятий без учителя. А так же низкий уровень квалификации учителей физкультуры. Он обусловлен в первую очередь недостаточным опытом работы в школе, плохим знанием методик физического воспитания, основ педагогики.

Отсутствие индивидуального подхода — формирование больших по численности групп (в настоящее время в одном классе обучается около тридцати учеников), в которых невозможен контроль за действиями каждого занимающегося, а так же формирование групп без учёта пола, возраста, состояния здоровья, подготовки школьников и т.д.

В соответствии с состоянием здоровья, физическим развитием, уровнем общей физической подготовленности детей школьного возраста делят на три медицинские группы: основную, подготовительную и специальную. Основная медицинская группа формируется из учащихся без отклонений в состоянии здоровья и с хорошей физической подготовленностью. В качестве основного учебного материала в данной группе используют обязательные виды занятий (в соответствии с учебной программой) в полном объеме, а также сдачу контрольных нормативов с дифференцированной оценкой; рекомендуют занятия в спортивных секциях. Подготовительная медицинская группа формируется из учащихся, имеющих незначительные отклонения в состоянии здоровья и физическом развитии, а также недостаточную физическую подготовленность. Материал учебной программы в данной группе проходит с облегчением сложности, сокращением длительности упражнений и количества их повторений и используют те же виды занятий и контрольные испытания, что и в основной группе. Специальная медицинская группа формируется из учащихся, имеющих такие отклонения в состоянии здоровья, которые являются противопоказаниями к повышенной физической нагрузке. Включение учащихся в специальную медицинскую группу может носить как временный, так и постоянный характер (в зависимости от вида заболевания и других отклонений в состоянии здоровья). Перевод из специальной в подготовительную, а затем в основную должен производиться совместно с врачом и учителем при условии положительных результатов, полученных во время занятий в предыдущей группе. Полное прекращение занятий физическими упражнениями может носить только временный характер. Сроки возобновления занятий физической культурой после перенесенных заболеваний и травм определяются врачом индивидуально для каждого учащегося с учетом клинических данных, пола и возраста.

Согласно данным сайтов 1september.ru и privivkam.net лишь 20% современных школьников врачи относят к основной группе, около 60% — к подготовительной, а 14% — к специальной. [1, 3]

Преподаватель физической культуры должен планировать урок таким образом, чтобы нагрузка в каждой из вышперечисленных групп соответствовала состоянию здоровья занимающихся. Если занятия проводятся без учёта

состояния здоровья занимающихся — то возможно возникновение травм.

Отмечается так же плохая подготовка школьников к занятиям (ОФП, психологическая и двигательная), которая так же должна учитываться педагогом при планировании и проведении занятий.

В современном обществе следует так же учитывать такие явления, как гиподинамия и гипокинезия у детей. [2] Для обеспечения нормальной жизнедеятельности организма человека необходима достаточная двигательная активность скелетных мышц. Двигательная деятельность улучшает функционирование всех систем организма. Недостаточность движений нарушает нормальную работу организма и вызывает появление особых состояний — гипокинезию и гиподинамию. Гипокинезия — пониженная двигательная активность. Гиподинамия — это понижение мышечных усилий, при этом движение осуществляется, но при крайне малых нагрузках на мышечный аппарат. Распространённость гиподинамии и гипокинезии возрастает в связи с урбанизацией, автоматизацией и механизацией труда, увеличением роли средств коммуникации.

В обоих случаях скелетные мышцы нагружены недостаточно. Возникает огромный дефицит биологической потребности в движениях, что резко снижает функциональное состояние и работоспособность организма. Особенно влияние они оказывают на сердечно-сосудистую систему: ослабевает сила сокращений сердца, снижается тонус сосудов, уменьшается кровоснабжение тканей. Негативное влияние оказывается и на обмен веществ и энергии. В результате могут развиваться ожирение и атеросклероз. Возникают так же костные, мышечные и хрящевые изменения, нервные заболевания и желудочно-кишечные расстройства. Снижаются иммунозащитные свойства организма.

Как известно, урок физической культуры должен состоять из трёх частей — подготовительной, основной и заключительной. Нагрузка в подготовительной части должна постепенно возрастать, в основной — оставаться на высоком уровне, а в заключительной — снижаться. Часто причиной повреждения является пренебрежительное отношение к подготовительной части урока, разминке — плохая разминка (или ее отсутствие) приводит к растяжениям связочного аппарата, уменьшает подвижность в суставах и амплитуду движений.

Неправильное обучение технике физических упражнений, отсутствие необходимой страховки, само страховки, неправильное ее применение, частое применение максимальных нагрузок; перенос средств и методов тренировки квалифицированных спортсменов на учащихся средней школы. Кроме этого, причинами травм являются недостатки учебного планирования, которое не может обеспечить полноценную общефизическую подготовку и преемственность в формировании и совершенствовании у учащихся двигательных навыков и психофизических качеств.

Выполнение непосильных, сложных, незнакомых упражнений. Освоение нового упражнения необходимо начинать с изучения правильной техники его выполнения.

3. Недостаточное материально-техническое оснащение занятий:

- малые спортивные залы (а с введением третьего урока в неделю — проведение урока с двумя классами в одном зале происходит довольно часто),

- тесные тренажерные залы, в основном организованные в кабинетах,

- отсутствие зон безопасности на спортивных площадках жесткое или скользкое покрытие легкоатлетических дорожек и секторов,

- неровность покрытия стадиона, некачественно залитые катки, неправильно выбранные трассы для кроссов и лыжных гонок и т.д.

Использование старого, неисправного инвентаря и оборудования. А так же их нерациональное расположение в спортивном зале. Отсутствие подготовки мест занятий к уроку — отсутствие подготовки необходимого инвентаря, наличие посторонних предметов, мокрый скользкий пол после уборки и т.д.

4. Неудовлетворительное санитарно-гигиеническое состояние залов и площадок: плохая вентиляция, недостаточное освещение мест занятий, запыленность, неправильно спроектированные и построенные спортивные площадки (лучи солнечного света бьют в глаза), низкая температура воздуха и воды в бассейне.

5. Неблагоприятные метеорологические условия при занятиях на улице: высокие влажность и температура воздуха, дождь, снег, сильный ветер. Недостаточная акклиматизация учащихся.

6. Не правильно подобранная одежда и обувь. Длинные, не по размеру штаны могут зацепиться за пальцы ног. Неудобная одежда может сковывать движения при выполнении различных упражнений. Неправильная или некачественная обувь для бега может привести к болям в голеностопном суставе и колене. Здесь же следует отметить неумение младших школьников завязывать шнурки на кроссовках и коньках, что так же может привести к травме.

7. Несоблюдение правил личной гигиены.

8. Допуск учащихся к тренировкам без предварительного врачебного контроля; преждевременное начало занятий после болезни, травмы. Старые травмы должны быть долечены до конца. После получения травм необходимо снижать нагрузку, т.к. существует риск получения новой травмы.

Исследование проведено с целью выявления характера травматизма школьников на уроках физической культуры и на основании полученных результатов разработки мер его профилактики.

Задачи исследования:

1. Определить получают ли школьники травмы на уроках физической культуры.

2. Определить какие травмы на уроках физической культуры школьники получают чаще.

3. Определить, кто чаще получает травмы на уроках физической культуры — мальчики или девочки.

4. Выявить возможные причины травм на уроках физической культуры.

5. Разработать меры профилактики травм на уроках физической культуры.

#### **Методы исследования.**

1. Теоретический анализ и обобщение литературных данных. 2. Анализ документальных материалов. 3. Педагогическое наблюдение. 4. Анкетирование. 5. Метод математико-статистической обработки материала.

#### **Организация исследования.**

Данное исследование проводилось в период с сентября 2011 года по февраль 2012 года в несколько этапов.

На первом этапе был проведён теоретический анализ и обобщение литературных данных по теме. Были определены: цель и задачи исследования, сформулирована гипотеза.

Второй этап исследования проходил в образовательных учреждениях. Были проведены: анализ документальных материалов, педагогическое наблюдение и анонимное анкетирование.

Анализ документальных материалов (классных журналов 5—11 классов в количестве 50 шт.) был проведен для выявления процентного соотношения групп здоровья школьников (основной, подготовительной и специальной).

Педагогическое наблюдение проводилось на 30 уроках физической культуры в 5—11 классах. Школьникам не сообщалось о проведении наблюдения, в связи с этим они вели себя естественно. В ходе наблюдения отмечалось наличие травм на уроках, а так же наличие факторов, влияющих на их возникновение.

В анкетировании приняли участие учащиеся 5—11 классов различных школ Санкт — Петербурга. Всего опрошено 100 человек, из которых 50 мальчиков и 50 девочек.

На третьем этапе исследования производилась систематизация и обработка полученных данных, на основе которых были сформулированы выводы и разработаны практические рекомендации.

#### **Результаты исследования их обсуждение.**

Анализ документальных материалов дал следующие результаты: 37% школьников по состоянию здоровья относятся к основной группе, 54% — к подготовительной, 9% — к специальной. Отсюда следует, что данные литературных источников по этому вопросу были подтверждены. [1, 3]

Педагогическое наблюдение и анонимное анкетирование дали следующие результаты: школьники получают травмы на уроках физической культуры: ушибы, ранения, растяжение связок, вывихи и переломы костей. Наиболее часто происходят такие травмы, как ушибы и ранения. Они не являются тяжелыми травмами и легко излечимы.

Основными причинами возникновения травм являются:

1. Незнание или несоблюдение правил безопасного поведения на уроке физической культуры.

2. Плохое физическое развитие детей, слабое здоровье, плохое самочувствие во время занятия физической культурой.

3. Плохая подготовка организма занимающихся (недостаточная разминка) к нагрузке в основной части урока (это особенно актуально во время занятий на катке или на лыжах при низкой температуре, возможны растяжения и другие повреждения мышц, связок, сухожилий).

4. Отсутствие строгой дисциплины на уроке физической культуры (по различным причинам: усталость, конфликты в классе между детьми, в семье и с учителем, а так же неудачи на других предметах, следует отметить, что мальчики менее дисциплинированы, чем девочки).

5. Плохая организация урока физической культуры в школе

- отсутствие учителя во время урока,

- около 25% занимающихся невнимательно относятся к разминке, не выполняют предложенные в ней упражнения, в результате чего не готовы к выполнению упражнений включенных в основную часть урока,

- около 15% занимающихся поспешно и небрежно выполняют задания из основной части урока по различным причинам,

- не все занимающиеся имеют удобный спортивный костюм и сменную обувь на нескользкой подошве (около 20% занимающихся были не способны выполнять упражнения в связи с тем, что им мешал спортивный костюм, у 15% школьников посещают уроки физической культуры в несоответствующей обуви).

- комплектование групп без учёта индивидуальных особенностей занимающихся, их нерациональное расположение во время занятия,

- отсутствие страховки как пассивной, так и активной и т.д.).

6. Использование старого или сломанного инвентаря и оборудования и т.д., его нерациональная расстановка в спортивном зале.

#### **Выводы.**

1. Данное исследование показало, что школьники получают различные травмы на уроке физической культуры (ушибы, ранения, растяжения, вывихи, переломы).

2. Чаще всего на уроке физической культуры занимающиеся получают следующие травмы: ранения и ушибы. Эти травмы не являются тяжелыми и легко излечимы.

3. Мальчики получают травмы чаще, чем девочки. Т.к. они реже ходят на уроки физической культуры, менее дисциплинированы, более подвижны. Кроме того мало кто из них занимается физкультурой вне школы, в результате чего слабо развиты физически (за исключением тех, кто посещает спортивные секции).

4. Существует ряд причин, по которым школьники получают травмы на уроке физической культуры, отмеченных выше. Большинство из которых можно успешно избежать.

5. Необходимо давать школьникам теоретические сведения в области физической культуры, информировать занимающихся о возможности получения травм, их последствиях и профилактике.

#### **Практические рекомендации.**

На основании данных, полученных в ходе исследования можно дать следующие практические рекомендации преподавателям физической культуры, при выполнении которых количество получаемых на уроках травм должно снизиться:

- с учетом места проведения урока (в нашей школе это каток, стадион, спортивный зал) следует инструктировать детей по технике безопасности. Так же необходимо объяснить важность соблюдения данных правил (не бойтесь тратить время на профилактику травматизма, т.к. если ребенок получит серьезную травму, его будет потеряно намного больше). Для наглядности правила по технике безопасности следует вывесить у входа в зал (а в начальной школе – на классные доски объявлений), чтобы школьники могли с ними самостоятельно ознакомиться,

- не допускать к занятиям школьников не прошедших медицинский осмотр,

- до занятий следует поинтересоваться самочувствием занимающихся при этом особое внимание следует уделить детям, входящим в специальную группу,

- нельзя допускать детей до урока без спортивного костюма и сменной обуви на нескользкой подошве,

- поддерживать строгую дисциплину на уроке,
- во время урока всегда находиться с занимающимися и контролировать их действия,

- при изучении сложных упражнений следует уделять внимание правильной техники их выполнения, для этого следует использовать идеальный показ, а так же разучивать упражнения по частям,

- комплектовать группы следует с учетом возраста, пола, способностей, состояния здоровья занимающихся,

- использовать страховку, а так же ограждения на уроках метания, спортивных играх на стадионе,

- проводить разминку в начале каждого урока,

- внимательно следить за состоянием мест занятий, инвентаря и оборудования,

- необходимо заинтересовать детей занятиями спортом, чтобы они стремились не только посещать уроки физической культуры, но и заниматься спортом в различных секциях для предотвращения гипокинезии и гиподинамии, а так же повышения адаптации к физическим нагрузкам. Детей следует вовлекать в массовые физкультурно – оздоровительные мероприятия, такие как «Лыжня России», «Лыжная стрела» и т.д.

- если занимающийся получил травму, следует оказать первую помощь и при необходимости направить в лечебное учреждение.

- использовать электронные образовательные ресурсы для профилактики травматизма и формирования здорового образа жизни школьников (что уже активно применяется в нашей школе).

Так же можно дать следующие рекомендации школьникам:

- поддерживать дисциплину на занятии физической культурой,
- соблюдать правила личной гигиены,
- знать и соблюдать правила безопасного поведения на уроках физической культуры,

- правильно питаться, избегать вредных привычек,
- своевременно сообщать преподавателю о плохом самочувствии или о его ухудшении во время занятия,
- посещать спортивные секции по интересам [4], оздоровительные лагеря, чаще находиться на свежем воздухе, заниматься физической культурой в свободное время.

Литература:

1. Группы здоровья. Ограничения. <http://www.privivkam.net/iv/viewtopic.php?f=29&t=8617> (05.04 2010г)
2. Гиподинамия. Профилактика, симптомы и влияние этой болезни на человеческий организм <http://www.gormedspravka.com/articles/95/276-gipodinamiya-profilaktika-simptomu-i-vliyanie-yetoj-bolezni-na-chelovecheskij-organizm.html>
3. Зайцева В. Давайте учитывать группу здоровья. <http://zdd.1september.ru/2006/03/6.htm> (05.04 2010г)
4. Найданов Б.Н. Особенности организации учебных занятий по физической культуре с учетом спортивных интересов учащихся 5–9-х классов общеобразовательной школы / Найданов Б.Н. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 1996. — № 1. — С. 53–58.
5. Щерба А. Третий урок физкультуры оздоровит учеников — НТВ.Ru, 2011. <http://www.ntv.ru/novosti/240679/>

## Пути повышения эффективности организации педагогической практики студентов высших учебных заведений

Набиуллин Равиль Расипович, кандидат биологических наук, доцент;  
 Абзалов Р.А.; Хурамшин И.Г.; Абзалов Н.И.; Рябышева С.С.; Русаков А.А.  
 Казанский (Приволжский) федеральный университет

Педагогическая практика в институте физической культуры, спорта и восстановительной медицины ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» является неотъемлемой частью образовательной деятельности в подготовке высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов в области физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности.

Образование по физической культуре — это есть часть общего образования, процесс формирования физической культуры личности. Физическая культура состоит из двух частей. Первое — формирование двигательной культуры человека, то есть формировать двигательную образованность. Второе — формирование культуры тела (культура телосложения, развитие мышечной мускулатуры тела, антропометрические показатели).

Образование по физической культуре состоит из двух взаимосвязанных частей: на первом этапе происходит вооружение обучающихся знаниями умениями и двигательными навыками, когда студенты занимаются на протяжении всего периода обучения в высшем учебном заведении. Однако этим не заканчивается образовательная деятельность студента-специалиста. Человек считается образованным только тогда, когда он обучает приобретенными самим собой знаниям и двигательным умениям других, то есть своих воспитанников. Поэтому в государст-

венном образовательном стандарте высшего профессионального образования предусматривается 20-и недельная педагогическая практика, которая разделяется по трем последним курсам обучения в высшем учебном заведении.

Основной целью педагогической практики является использование, приобретенных в процессе теоретического обучения, знаний, умений и навыков студентов в организации учебно-воспитательной и внеклассной деятельности с учащимися разных возрастов в роли педагога по физической культуре и учителя по основам безопасности жизнедеятельности в образовательном учреждении. В процессе организации педагогической практики решаются следующие задачи:

- ознакомить студентов с основными направлениями деятельности образовательных учреждений в области физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности;
- содействовать формированию педагогических умений и навыков, позволяющих самостоятельно решать оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи в процессе профессиональной деятельности педагога по физической культуре и учителя по основам безопасности жизнедеятельности;
- способствовать формированию профессиональных качеств личности, обуславливающих интерес к деятельности педагога образовательного учреждения.

Педагогическая практика студентов Института физической культуры, спорта и восстановительной медицины организуется в образовательных учреждениях разного типа: «Школа», «Гимназия», «Лицей», «Спортивная школа», «Колледж», «Техникум» и т.д. Местами прохождения педагогической практики студентов-практикантов являются образовательные учреждения, имеющие необходимые материально-технические условия и высококвалифицированных работников, способных выполнять обязанности методиста учебной подгруппы на период педагогической практики.

Педагогическая практика студентов организуется в соответствии с программой практики в форме выполнения учебных заданий студентами. Студенты ИФК-СиВМ уже на лабораторных и практических занятиях в рамках изучения дисциплины «Теория и методика физической культуры и спорта» составляют пробные документы планирования учебной и воспитательной работы в образовательном учреждении. Проводятся ознакомительные занятия с учебными нормативами по педагогической практике. Для студентов-практикантов, методистов института и педагогов образовательных учреждений нами было разработано методическое пособие. В пособии отражены объем учебных заданий по педагогической практике на каждый курс, примерное содержание учебных заданий, образцы заполнения отчетных документов по итогам прохождения практики. Кроме этого, каждый студент в день проведения установочной конференции имеет возможность получить электронную версию шаблонов заполнения отчетных документов по педагогической практике.

Для каждого курса и отдельных специальностей в первый день педагогической практике в Институте физической культуры, спорта и восстановительной медицины организуется установочная конференция. На конференции обсуждаются такие вопросы, как ознакомление студентов с базовыми образовательными учреждениями, с содержанием программы практики, учебными заданиями по направлениям, проводится инструктаж по соблюдению техники безопасности во время нахождения в образовательном учреждении и организации мероприятий с учащимися разных возрастов. Традиционно выступают директор ИФКСиВМ, начальник отдела практик ФГАОУ ВПО КФУ, заместитель директора по образовательной деятельности, методисты института и общих кафедр педагогики и психологии.

Еженедельно, по пятницам, в Институте проводятся рабочие совещания студентов-практикантов совместно с методистами. На еженедельных совещаниях каждая подгруппа письменно отчитывается по итогам прошедшей учебной недели и получает план заданий на следующую неделю педагогической практики. Каждый методист также информирует коллег о состоянии дел в прикрепленной группе, о проблемных студентах, если таких имеются. Обсуждаются общие вопросы организации педагогической практики, согласно по планам проведения мероприятий

образовательных учреждений и районных отделов образования.

Педагогическая практика заканчивается итоговой конференцией, где выступают в основном студенты-практиканты. Каждый студент сдает оформленный в папке отчет по педагогической практике, подгруппа готовит отчетный доклад и выступает с презентацией на конференции.

Непосредственное руководство студентами-практикантами осуществляется методистами института физической культуры, спорта и восстановительной медицины из числа профессорско-преподавательского состава и педагогами по физической культуре и ОБЖ базовых образовательных учреждений.

В процессе педагогической практики в образовательном учреждении, студент обязан:

1. Настроить себя на психологически активный «перевод» из ранга воспитуемого и обучаемого в статус педагога, призванного осуществлять воспитание и обучение учащихся.

2. В период педагогической практики организовать свою деятельность в соответствии с правилами внутреннего распорядка образовательного учреждения и общими требованиями, выполнять неукоснительно распоряжения администрации, методиста ИФКСиВМ, учителей-предметников, педагога-тренера, классного руководителя и старосты подгруппы.

3. В образовательном учреждении достойно представлять свой институт и себя как будущего квалифицированного специалиста в области физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности, обладающего высокими профессиональными, гражданскими и нравственными качествами.

4. В образовательном учреждении ежедневно практиковаться не менее 6 часов и упражняться в приобретении основополагающих педагогических умений, необходимых практически в любой учебно-воспитательной деятельности.

5. Под руководством методиста института разработать индивидуальный план прохождения педагогической практики и выполнить все содержащиеся в нем задания по учебной, воспитательной, оздоровительной, методической и физкультурно-массовой работе.

6. Тщательно готовиться к проведению учебных занятий по предметам и учебно-тренировочных занятий в прикрепленном классе и в дополнительной группе.

7. Выполнить весь объем работы согласно по индивидуальному плану.

8. Разрабатывать развернутые план-конспекты всех проводимых уроков или занятий в спортивных секциях и предоставить их для согласования и утверждения педагогу и методисту института, соответственно, до проведения намеченного мероприятия. Без плана-конспекта студент не допускается к проведению урочного или учебно-тренировочного занятия.

9. Принять активное участие в обсуждении уроков и учебно-тренировочных занятий, проводимых товарищами

по подгруппе, как одной из необходимых форм профессионального совершенствования.

10. Участвовать в методических занятиях, проводимых методистом ИФКСиВМ, учителями-предметниками, тренером-педагогом по спорту и ответственными преподавателями других кафедр.

11. Систематически вести учет и оценивание проделанной работы в дневнике студента по педагогической практике.

12. Профессионально грамотно разработать и своевременно сдать методисту ИФКСиВМ отчетные документы по педагогической практике.

Студент, назначенный старостой подгруппы, дополнительно выполняет под руководством методиста ИФКСиВМ следующую работу:

- оказывает помощь методисту и педагогу в обеспечении дисциплины в подгруппе;
- отвечает за оформление «Стенда педагогической практики»;
- ведет ежедневный учет успеваемости и контроль посещаемости студентами базовых образовательных учреждений;
- еженедельно составляет отчет, согласует с методистом и предоставляет руководителю педагогической практикой ИФКСиВМ.
- выполняет распоряжения методиста института и учителей-предметников или педагога-тренера (составление расписания уроков, назначение помощников педагога и анализирующих, распределение обязанностей между практикантами, осуществляет связь с отделом практики и т.д.).

Методист института осуществляет непосредственную организацию педагогической практики в подгруппе и контроль за педагогической деятельностью студентов, систематически посещает базовое образовательное учреждение для оперативного осуществления функциональных обязанностей. Тем самым, в процессе прохождения педагогической практики, методист способствует формированию у студентов-практикантов необходимых педагогических умений в области профессионального ведения учебно-воспитательного процесса по физической

культуре и безопасности жизнедеятельности. Методист несет ответственность за качество выполнения студентами-практикантами всех учебных заданий по педагогической практике.

В этих целях методист института должен в день проведения установочной конференции в институте прибыть с подгруппой студентов-практикантов в образовательное учреждение и организовать ознакомительную встречу для беседы с руководителем образовательного учреждения, педагогами и врачом, назначить старосты подгруппы. В первый же день практики необходимо ознакомить студентов с содержанием педагогической практики и консультировать их в составлении отчетных документов по педагогической практике. Также методист распределяет студентов-практикантов по классам (группам) и спортивным секциям, поручая им выполнение отдельных учебных заданий по внеклассно-воспитательной работе. Методистом определяется недельный объем педагогической деятельности студента-практиканта в образовательном учреждении. В школе организуется, совместно с педагогом, оформление студентами-практикантами стенда по педагогической практике. Методист осуществляет непосредственное руководство каждым студентом-практикантом, обучая его наиболее эффективным методам ведения учебно-воспитательного процесса и внеклассной работы в образовательном учреждении. На протяжении всей практики методист консультирует студентов в решении вопросов по организации педагогической практики в образовательном учреждении, присутствует на урочных занятиях, а также внеклассных физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятиях, организует анализ и оценку педагогической деятельности практикантов. На еженедельных совещаниях он проверяет и утверждает составленных планов и отчетных документов студентов-практикантов, направляя и корректируя их педагогическую деятельность, а также заслушивает отчеты студентов-практикантов о выполненной работе по недельному плану. Самое важное — методист личным примером осуществляет воспитательное воздействие на студентов, проявляя должный педагогический такт и внимательное отношение к практикантам.

#### Литература:

1. Абзалов Р.А. Теория физической культуры (курс лекций) / Р.А.Абзалов. — Казань: изд-во «Матбугат йорты», 2002. — 206 с.
2. Программа по учебному предмету «Физическая культура» для средних общеобразовательных учреждений. — Казань: «Магариф», 2005. — 50 с.
3. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Учебное пособие для студентов высших учебных заведений // Ж.К.Холодов, В.С.Кузнецов. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 480 с.

## К вопросу об истории русского хоккея на Дальнем Востоке

Шахворостов Владислав Витальевич, ученик  
Средняя школа № 68 (г. Хабаровск)

Хабаровск — город спортивный. На сегодняшний день наибольшей популярностью среди горожан пользуется хоккей с шайбой. Тому способствует удачное выступление местной команды «Амур» в сезоне 2011–2012 гг. в рамках Континентальной хоккейной лиги. Основными показателями популярности являются стопроцентная посещаемость каждого матча команды, дефицит билетов, и, безусловно, широкое освещение хоккея с шайбой в средствах массовой информации. На этом фоне такому виду спорта, как хоккею с мячом, или т.н. «русскому» хоккею, внимания уделяется гораздо меньше.

История Хабаровской команды по хоккею с мячом «СКА-Нефтяник» начинается, по данным, опубликованным на ее официальном сайте, с 1947 г., что как минимум на 10 лет раньше создания команды с современным названием «Амур». Подчеркнем, что до 1946 г. хоккей с шайбой в советской тогда ещё России вообще не был известен, тогда как одним из поклонников русского хоккея с мячом, в своё время, являлся сам император Пётр I.

Родиной хоккея с мячом на Дальнем Востоке считается г. Хабаровск, где уже в 1924 г. появилась первая хоккейная команда<sup>1</sup>. В том же году в г. Хабаровске было положено начало деятельности регионального отделения общества «Динамо», сооружён первый городской стадион Всеобуча (Всеобщее военное обучение граждан СССР), действовавший до 1931 г., а также организована и в июне проведена Первая дальневосточная областная спартакиада. Неофициальным Днём рождения хабаровского хоккея с мячом местные энтузиасты считают дату 25 января 1925 г. Именно в этот день был проведен первый хоккейный матч в присутствии зрителей. Стоит отметить, что хоккейные команды в середине 1920-х гг. появились и в столице Приморья — г. Владивостоке, потому в некоторых источниках и этот город претендует на первенство в развитии дальневосточного хоккея.

До 1927 г. зимние физкультурные объекты в г. Хабаровске (ледяная катушка, санная горка, каток, лыжная станция и т.д.) находились в ведении Краевого совета профсоюзов. В целях улучшения их эксплуатации, а также привлечения к спортивным мероприятиям большего количества трудящихся осенью 1927 г. был создан Краевой совет и правление физкультурных предприятий. Состав его президиума был утвержден на заседании Дальневосточного краевого исполкома. В ведении совета находилась эксплуатация спортивных сооружений, планирование их работы, установление цен за их аренду и т.д.

Начало сезону зимних спортивных состязаний на льду в 1927 г. на городском уровне в Хабаровске было положено 20 ноября открытием катка «Динамо». В сравнении с прошлым 1926 г. каток был расширен и состоял из двух площадок — большой (110 на 67 м.) и маленькой (60 на 32 м.). Маленькая площадка была устроена специально для тренировки хоккейных команд, была оборудована вечерним освещением, допуск на нее посторонних лиц, не имевших отношения к хоккею, был ограничен. Вокруг большой площадки была устроена беговая дорожка шириной 6 м., разделенная на 2 части, что также давало возможность одновременно кататься горожанам и тренироваться спортсменам.

Также, ледовые площадки к концу ноября были открыты на стадионе Всеобуча, в районе железнодорожного вокзала (размером 90 на 75 м.) и на ледовой поверхности р. Амур, напротив современной Комсомольской площади. При этом каток на Амуре являлся самым большим в городе, его общая площадь была более 13 тыс. квадратных метров. Он включал в себя две беговые дорожки длиной по 400 м. каждая, площадку для хоккейных игр и место для занятий по фигурному катанию. Был установлен обогревательный пункт, а также помещения для гардероба, музыкантов и буфета. По выходным дням в районе ледовой площадки на р. Амур играл духовой оркестр, по будням его заменяли громкоговорители. Входной билет на каток стоил для взрослых 5 копеек, для детей 3 копейки. Напрокат можно было взять коньки (стоимость 10 копеек за час без ботинок и 20 копеек за час с ботинками), хоккейные клюшки и др. необходимый спортивный инвентарь.

Соревнования по зимним видам спорта в крае были запланированы на январь 1928 г. на катках ледовой площадки р. Амур. Среди спортивных дисциплин были заявлены конькобежный спорт, лыжные дистанции, хоккей, а также различные виды борьбы. Команды на соревнования ожидалось от окружных советов физкультуры и дорожных физкультурных бюро Уссурийской и Забайкальской железных дорог. Соревнования по хоккею планировалось провести по принципу междугородных встреч по особому календарю, разработанному Краевым советом физической культуры.

Указанные мероприятия предписывалось оформить в виде краевого праздника физкультуры с приданием ему широкого общественного внимания. Спортивным организациям и обществам города ставилась задача обеспечить встречу приезжающих из других городов участников

<sup>1</sup> С этого момента и далее речь будет идти о хоккее с мячом.

праздника с организацией для гостей экскурсий в музей, на радиостанцию, в кино и оперу. К параду во время праздника планировалось привлечь всех катавшихся на коньках с организацией карнавала.

В прессе отмечалась слабая подготовка Хабаровской команды по хоккею. Так же как и в прошлые годы, к формированию местной команды приступили непосредственно перед соревнованиями. В Благовещенске, например, подготовка команды началась уже 24 декабря 1927 г., а во Владивостоке — 25 и 26 декабря, когда на катке транспортников на Первой речке были проведены соревнования по хоккею городского масштаба. В соревнованиях участвовали и транспортники всех участков Уссурийской дороги.

К концу 1927 г. со всех округов края в Краевой совет физической культуры начали поступать заявки на участие окружных физкультурных организаций в краевом празднике спорта. Представители Забайкальской дороги заявили об участии во всех видах состязаний, кроме хоккея. В Сретенском округе была подготовлена только команда лыжников. Спортсмены Рухловского округа отказались принимать участие в празднике. Среди основных причин отказа указывалось на отсутствие спортивных принадлежностей. Спортивные организации Хабаровска, Владивостока и Благовещенска заявили об участии во всех видах состязаний.

Краевой праздник физической культуры был торжественно открыт в субботу 14 января 1928 г. В торжественной обстановке горожанам были представлены спортивные коллективы Читинского, Сретенского, Амурского, Владивостокского и Хабаровского округов, Сельскохозяйственного завода, Уссурийской и Забайкальской железных дорог. Предполагавшийся по плану проведения праздника парад участников и шествие лыжников по городу были отменены вследствие резкого, холодного ветра и сильного мороза. Карнавал на катке и основные организационные мероприятия праздника были перенесены на следующий день и прошли успешно в воскресенье.

Для выявления спортивных достижений во время соревнований была создана главная судейская коллегия, а также назначены старшие судьи по отдельным видам состязаний: хоккею, лыжам, конькам и борьбе. Старшими судьями были определены составы комиссий, преимущественно из молодежи и рабочих.

Порядок хоккейных состязаний был установлен олимпийский с параллельным турниром выходящих команд. Были представлены 5 команд участниц: сборные Хабаровска, Владивостока, Благовещенска, Уссурийской железной дороги и команда «Союз металлистов» (Чита). Старшим судьей был назначен тов. Ройлинг.

В субботу 14 января 1928 г. в 13–00 на катке «Динамо» состоялся первый матч между командами Благовещенска и союза металлистов. Матч кончился результатом 13–1 в пользу металлистов. На следующий день были проведены еще две игры. В 10–00 утра играли команды

Уссурийской железной дороги и Хабаровска. Победила Хабаровская команда с сухим счетом 10–0. В 13–30 на ледовой площадке «Динамо» сборная Владивостока обыграла со счетом 11–0 победителя первого матча — команду союза металлистов.

Предварительный этап соревнований выявил очень низкую подготовку команд Благовещенска и союза металлистов, покинувших поле с крайне низкими результатами. Две наиболее сильнейшие команды — сборные Хабаровска и Владивостока. Поскольку обе команды были достаточно хорошо подготовлены, финальный матч между ними обещал быть наиболее интересным. Он состоялся в понедельник 16 января и окончился результатом 2–1 в пользу Владивостока. Учитывая важность матча, при его проведении отмечались грубость и несдержанность со стороны отдельных игроков. Характер игры был агрессивный, о чем свидетельствовали 6 сломанных клюшек. Матч собрал на стадионе «Динамо» наибольшее количество болельщиков, несмотря на холодную погоду.

В целом, проведенные соревнования показали, что подготовка Хабаровской команды улучшилась. В отличие от прошлого года, Владивостоку в финале удалось выиграть с трудом и с минимальным преимуществом.

Во вторник 17 января 1928 г. во Дворце Труда, в ознаменование окончания краевого праздника физкультуры состоялся торжественный вечер с награждением победителей соревнований. По хоккею первенство было присуждено команде из Владивостока, второе место досталось команде из Хабаровска и третье — представителям Уссурийской железной дороги.

Таким образом, уже в конце 1924 г. в г. Хабаровске появились первые команды по хоккею с мячом на основе существовавших футбольных команд (т.е. летом команда играла в футбол, зимой — в хоккей с мячом). Уже на четвертый год их существования были проведены первые соревнования регионального масштаба по данному виду спорта в рамках Первого краевого праздника физкультуры. Несмотря на то, что неблагоприятная погода не позволила провести все запланированные торжества, праздник пробудил к себе большой интерес населения. Участие в нем позволило спортсменам поделиться своими достижениями, опытом, техникой и приемами. Это, безусловно, повлияло на развитие зимних видов спорта в крае и, в частности, хоккея с мячом.

Уже к концу 1920-х гг. в Хабаровске существовало два десятка команд (три из которых — женские). Кстати, позднее к участию в чемпионате Хабаровска допускались только те клубы, которые выставляли мужскую, женскую и юношескую команды. В первой половине 1930-х гг. команды по хоккею появились в Биробиджане, Николаевске-на-Амуре и Комсомольске-на-Амуре. На Сахалин новая забава попала в самом начале 1935 г. Сейчас уже трудно установить, кто был его родоначальником, но по свидетельству областных газет, с хоккеем островитяне познакомили демобилизованные солдаты, проходившие службу в Хабаровском крае.

Безусловно, игроки первых команд не были профессионалами, мало кто знал все правила и нюансы игры, но зато был энтузиазм, без которого дальнейшее развитие данного вида спорта было бы проблематичным.

Литература:

1. Об истории хоккея с мячом на Сахалине. (<http://bandynet.ru/node/7395>, дата посещения 10.01.2012).
2. От ОДО до «СКА-Нефтяника». (<http://skabandy.ru/history.html>, дата посещения 18.01.2012).
3. Ретро: Хабаровск спортивный. Часть 1 (<http://dkphoto.livejournal.com/256139.html>, дата посещения 15.01.2012).
4. Тихоокеанская Звезда. 1927. 19, 20, 23, 30 ноября; 9, 23, 24 декабря.
5. Тихоокеанская Звезда. 1928. 6, 15, 17, 18, 19 января.

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 3 (38) / 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